

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**BULLYING NA ADOLESCÊNCIA:
PERFIL PSICOLÓGICO DE AGRESSORES, VÍTIMAS E
OBSERVADORES**

João Pedro Cardia Sequeira Carlos

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**(Secção De Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-
Comportamental e Integrativa)**

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**BULLYING NA ADOLESCÊNCIA:
PERFIL PSICOLÓGICO DE AGRESSORES, VÍTIMAS E
OBSERVADORES**

João Pedro Cardia Sequeira Carlos

Dissertação orientada pela Professora Doutora Luísa Bizarro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**(Secção De Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-
Comportamental e Integrativa)**

2015

AGRADECIMENTOS

Queria começar por agradecer à Prof^a Luísa Bizarro, por todo o apoio e disponibilidade, de modo a tornar possível a execução da presente dissertação.

À Prof^a Isabel Sá, não só pelo apoio a nível estatístico, mas por todos os conselhos e ideias que enriqueceram a realização deste trabalho.

À Escola Secundária Sebastião e Silva, por me ter acolhido cinco anos depois para cumprir este importante objetivo. Um agradecimento especial à Prof^a Josélia, por tornar tudo possível, e a todos os jovens que aceitaram colaborar neste estudo.

À minha mãe, por todo o esforço despendido para que o meu sonho se tornasse realidade, por todo o apoio e orgulho demonstrado. Sem ti nada disto teria sido possível.

Ao meu pai, à minha irmã e aos meus avós, por nunca duvidarem das minhas capacidades, e por terem sempre capacidade para me levantar nos piores momentos.

À Rita, mais do que namorada, mais do que melhor amiga. Obrigado por teres sido o meu apoio, por me fazeres tão feliz todos os dias e por acreditares em mim quando nem eu próprio acreditava. Tenho muito orgulho em ti e em nós.

Ao Pedro, à Silvia, ao João André, à Mariana, à Xana, à Mónica, à Sara, à Tânia e ao Miguel obrigado por terem partilhado comigo uma viagem tão fantástica e por me deixarem entrar na vossa vida. Isto não acaba aqui. Seguimos juntos.

Aos amigos de sempre, ao Zé, à Renata, à Joana Silva, à Joana Pereira e à Cláudia, obrigado por tantos anos fantásticos e que muitos mais venham, com a mesma amizade e carinho.

Obrigado a todos!

RESUMO

O principal objetivo desta investigação passa pela elaboração de um perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores de *bullying*. Pretende-se ainda analisar as diferenças de género em relação à empatia, autoestima e atitudes face à violência, bem como a forma como estas últimas se podem relacionar. Adicionalmente pretende-se avaliar as características psicométricas dos instrumentos de avaliação selecionados. Neste estudo participaram 101 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (46 do género masculino e 55 do género feminino). A recolha de dados realizou-se mediante a aplicação de quatro questionários: um questionário sobre comportamentos de *bullying*, o *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy* (QACEC) (Veiga e Santos, 2011), a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (RSES) (Pechorro, Mâroco, Poiares e Vieira, 2011, e a Escala de Atitudes face à Violência (EAV) (Martins, 2009). O RSES e a EAV revelaram-se, tal como no estudo original, úteis na medição da autoestima e atitudes face à violência, possuindo uma elevada consistência interna. Já o QACEC sofreu bastantes alterações na sua estrutura devido a muitos dos seus itens não se diferenciarem claramente da subescala da empatia afetiva, o que questiona a sua utilização em investigações futuras. Os resultados mostraram que os agressores apresentavam atitudes mais favoráveis à violência, quando comparados com as vítimas e os observadores. Verificou-se ainda que os adolescentes do género masculino tinham atitudes mais favoráveis à violência em relação às adolescentes do género feminino, que por sua vez apresentaram maiores níveis de empatia afetiva. Foram ainda obtidas associações positivas e negativas entre as três variáveis psicológicas em estudo.

Palavras-chave: *Bullying*; Agressores; Vítimas; Observadores, Variáveis psicológicas

ABSTRACT

The main goal of this investigation is the elaboration of a psychological profile of bullies, victims and the witnesses of bullying. It is also intended to analyze the gender differences when it comes to empathy, self-esteem and attitude towards violence, and the relation between the last two concepts. Additionally, it is intended to evaluate the psychometric characteristics of the selected instruments of evaluation. 101 teenagers between 12 and 18 years of age (46 males and 55 females) took part in this study. The data collection was accomplished through the application of four questionnaires: one about bullying behavior, the Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy (QACEC) (Veiga and Santos, 2011), the Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSES) (Pechorro, Mâroco, Poiares and Vieira, 2011) and the Escala de Atitudes face à Violência (EAV) (Martins, 2009). RSES and EAV revealed themselves, as in the original study, useful in the measurement of self-esteem and attitude towards violence, possessing a high internal consistency. However, the QACEC underwent through numerous cases of alterations in its structure due to the fact that a large number of its items were undifferentiated from the Affective Empathy Subscale, which questions its usage on future investigations. The results showed that the bullies had a more favourable stand towards violence, when compared to the victims and the witnesses. It was also found that male teenagers had a more favourable stand towards violence than female teenagers, who showed higher levels of affective empathy. Lastly, positive and negative associations between the three psychological variables taken into account were obtained.

Keywords: Bullying; Bullies; Victims; Witnesses, Psychological variables

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. <i>Bullying</i> na Infância e na Adolescência.....	3
1.1.1. Definição, tipos e caracterização do fenómeno.....	3
1.1.2. Prevalência dos Casos de <i>Bullying</i>	4
1.2. Modelos conceptuais do <i>Bullying</i>	6
1.2.1. Modelo de Processamento da Informação Social	6
1.2.2. O Modelo da Teoria da Mente	8
1.3. <i>Bullying</i> no Contexto Escolar: Estudos realizados	10
1.4. Consequências Psicológicas do <i>Bullying</i>	12
1.5. Programas de Prevenção e Intervenção	13
1.6. Caracterização Psicológica dos Agentes de <i>Bullying</i>	15
1.6.1. Os Agressores.....	15
1.6.2. As Vítimas.....	16
1.6.3. Os Observadores	18
1.7. Variáveis Psicológicas.....	19
1.7.1. Empatia, Autoestima e Atitudes Face à Violência.....	19
1.7.1.1. Empatia.....	19
1.7.1.2. Auto- Estima	21
1.7.1.3. Atitudes face à Violência	23
II. METODOLOGIA	25
2.1. Objetivos e questões de investigação	25
2.2. Caracterização da amostra.....	27
2.3. Instrumentos de recolha de dados	28
2.3.1. Questionário sobre <i>Bullying</i>	28

2.3.2. Escala de Atitudes face à Violência (EAV) (Diaz-Aguado, 2004, adaptado por Martins, 2009).....	28
2.3.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1989, adaptado por Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira, 2011)	29
2.3.4. Escala de Avaliação da Empatia (QACEC) (Zoll & Enz,2010, adaptado por Veiga e Santos; 2011)	30
2.4. Procedimento de recolha de dados	30
2.5. Procedimentos Estatísticos	31
III. RESULTADOS	33
3.1. Estudo Psicométrico dos Instrumentos de Medida.....	33
3.1.1 Escala de Atitudes face à Violência (EAV) (Diaz – Aguado, 2004, adaptado por Martins, 2009).....	33
3.1.2. Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1989; adaptado por Pechorro, Mâroco, Poiares & Vieira, 2011).....	39
3.1.3.Escala de Avaliação da Empatia (QACEC) (Zoll e Enz, 2010, adaptado por Veiga e Santos; 2011)	40
3.2. Análise Desenvolvimentista/Análise da Variância.....	44
3.3. Análise das Relações entre as Variáveis.....	47
3.3.1. Correlações entre a Empatia e a Autoestima.....	47
3.3.2 Correlações entre a Empatia e as atitudes face à violência	48
3.3.3. Correlações entre a Autoestima e as Atitudes face à Violência.....	49
IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
V. CONCLUSÃO	56
5.1. Limitações e Sugestões Futuras de Investigação.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: <i>Matriz de Componentes da EAV, após rotação.....</i>	34
Quadro 2: <i>Consistência Interna, Média e Desvio Padrão de cada subescala da EAV.....</i>	38
Quadro 3: <i>Correlações entre as subescalas da EAV.....</i>	39
Quadro 4: <i>Matriz de Componentes da RSES, após rotação.....</i>	40
Quadro 5: <i>Matriz de Componentes do QACEC, após rotação.....</i>	41
Quadro 6: <i>Consistência Interna, Média e Desvio Padrão de cada subescala da QACEC.....</i>	43
Quadro 7: <i>Correlações entre as subescalas do QACEC.....</i>	44
Quadro 8: <i>Resultados da ANOVA, para a Empatia (QACEC).....</i>	44
Quadro 9: <i>Resultados da ANOVA, para a Autoestima (RSES).....</i>	45
Quadro 10: <i>Resultados da ANOVA, para as Atitudes face à Violência (EAV).....</i>	45
Quadro 11: <i>Resultados da ANOVA, relativamente à variável independente género.</i>	46
Quadro 12: <i>Correlações entre os fatores identificados no QACEC e a Autoestima, fator da RSES.....</i>	47
Quadro 13: <i>Correlações entre os fatores identificados no QACE e na EAV.....</i>	48
Quadro 14: <i>Correlações entre a Autoestima, fator do RSES e os fatores identificados na EAV.....</i>	49

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Carta formal à Instituição.....	67
Anexo B. Consentimento Informado (Encarregados de Educação).....	68
Anexo C. Folha de Rosto do Protocolo de Aplicação (Instrumentos).....	70
Anexo D. Protocolo de Aplicação (Instrumentos).....	71

INTRODUÇÃO

Como afirma Martins (2005), a violência escolar tem sido objeto de uma crescente preocupação nas sociedades industrializadas em geral e nos dois países da Península Ibérica, em particular. Apesar de o *bullying*¹ existir há muito tempo, a opinião pública, os partidos políticos e a comunicação social estão cada vez mais atentos, alertando para a ocorrência deste tipo de comportamentos (de Sousa, s/d).

Os alertas contra a violência escolar começaram a surgir, com a Carta dos Direitos da Criança (1959), que constituiu um importante passo no sentido de que as novas gerações fossem educadas numa cultura que não incitasse à violência, servindo os educadores como promotores de um clima de paz, depositando-se nas suas ações, a esperança de que estes princípios fossem operacionalizados e transmitidos (Freire, Simão & Ferreira, 2006). Estes autores consideram ainda que, de um modo geral, as práticas dos professores procuram a transmissão de valores de não-violência às novas gerações, algo que é ameaçado pela existência de formas de violência no interior da escola.

A agressividade, a violência e os maus tratos, de acordo com Fuensanta Ramirez (2001), encontram-se dentro das principais preocupações públicas da nossa sociedade. A autora alerta ainda para o que acontece dentro da escola, na medida que este tipo de episódios tem emergido como questão crítica que aflige pais, professores e outros responsáveis educativos.

De acordo com Marmoz (2006), a violência custa caro à sociedade, tendo em conta os efeitos devastadores que dela podem decorrer, como os prejuízos psicológicos e marcas de ansiedade, insegurança e medo deixadas nas vítimas. No contexto escolar, este fenómeno tem implicações ao nível da aprendizagem escolar, desenvolvimento social e moral e ao iniciar percursos de desvio (Estrela & Marmoz, 2006) ao que se poderia acrescentar a deterioração do clima da escola, o abandono e a exclusão discente e até a desmotivação dos docentes, pessoal auxiliar, entre outros membros da comunidade escolar.

A violência nas escolas abrange uma ampla gama de comportamentos, como agressão, intimidação, ameaça, ofensa à integridade, roubo e vandalismo (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009). No entanto, sendo toda a forma de violência uma preocupação

¹ Optou-se por não traduzir o termo *bullying* devido à inexistência em português de uma palavra capaz de expressar o significado associado ao original. Os possíveis significados da palavra *bullying* em português encontram-se relacionados com expressões como: “maus-tratos entre pares”.

dos educadores e da sociedade em geral, o carácter repetitivo e intencional que esta pode assumir, no caso do *bullying*, provoca um aumento da preocupação, não só pelos efeitos que pode provocar ao nível do bem-estar e das repercussões da vida adulta dos alvos, mas por essencialmente constituir uma negação de direitos tão básicos como o bem-estar e a segurança (Freire et al., 2006; Ortega, 2003).

O *bullying* constitui-se como uma das formas mais prejudiciais de violência, pelas marcas visíveis e invisíveis que deixa nas suas vítimas, ou seja, para além da dor sentida no corpo, que é mais visível e que afeta no imediato, o tormento que agudiza o sofrimento das vítimas por terem de se remeter ao silêncio, provoca danos a longo-prazo e que contribuem para o agravamento do seu mal-estar. Assim, os efeitos provocados pelo *bullying*, num período temporal mais longínquo devem ser considerados, uma vez que após a conclusão da escola, a infelicidade provocada por estes episódios pode ser transportada para a vida adulta, com maior tendência para os indivíduos viverem de forma mais deprimida e com níveis de autoestima reduzidos (Alves de Sá, 2007).

Assim, foram criados vários programas de intervenção que visavam a criação de medidas que permitissem lidar com a ocorrência deste tipo de situações no contexto da escola. Como exemplo desses programas temos o criado por Dan Olweus (1983), integrado numa campanha nacional contra o *bullying* realizada na Noruega, na sequência da notícia trágica da morte de três jovens relacionada com a pressão provocada por episódios de *bullying* na escola.

Em Portugal, a investigação do *bullying* aborda as situações que se verificam nas escolas (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Raimundo & Seixas, 2009), com a criação de instrumentos de apoio (Freire et al., 2006), o estudo da incidência do fenómeno (Martins, 2009; Pereira, 2002) e também na caracterização dos agentes do *bullying* (Matos & Gonçalves, 2009; Martins, 2007), o que faz com que o conhecimento sobre este tema seja cada vez mais aprofundado e que existe uma crescente sensibilização dos educadores e da sociedade sobre este problema, apesar de a investigação em Portugal ser considerada escassa (Alves de Sá, 2007; Gouveia, 2011).

De acordo com a revisão de literatura realizada, existem relativamente poucos estudos sobre a caracterização psicológica, como é aqui definida, dos agressores, vítimas e observadores de *bullying*. A existência desta lacuna na investigação e a relevância que o estudo deste problema assume nos dias de hoje, demonstram a importância do estudo proposto.

O principal objetivo do presente estudo é o de elaborar um perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores de *bullying*, caracterizando-os segundo os seus níveis de empatia, autoestima e as suas atitudes face à violência, bem como em relação à variável género (masculino e feminino). Este trabalho tem também como propósito a análise psicométrica dos instrumentos selecionados. De modo a medir a empatia, foi utilizada a versão portuguesa do QACEC (*Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy*), adaptada por Veiga e Santos (2011), a partir da versão original de Zoll e Enz (2010). Com o objetivo de medir a autoestima foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg (1989), adaptada por Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira (2011). Foi ainda utilizada a Escala de Atitudes Face à Violência, adaptada por Martins (2009), a partir da versão original de Diaz – Aguado (2004).

As variáveis que são tidas como centrais na presente investigação são a Empatia, a Autoestima, as Atitudes face à Violência e o Género. Em relação à organização dos conteúdos, a presente investigação divide-se em vários capítulos. O primeiro capítulo refere ao enquadramento teórico, no qual é caracterizado o fenómeno do *bullying*, relativamente à sua definição, tipos, prevalência, modelos conceptuais associados e programas de prevenção e intervenção realizados, sendo depois feita a caracterização das variáveis psicológicas, como sejam a empatia, a autoestima e as atitudes face à violência, bem como a influência que podem assumir no *bullying*.

O segundo capítulo refere os objetivos, hipóteses e questões de investigação do estudo proposto, bem como a metodologia e os procedimentos utilizados. O terceiro capítulo diz respeito à apresentação dos resultados, sendo o quarto capítulo referente à discussão dos mesmos. No quinto e último capítulo são abordadas as principais conclusões e limitações do estudo realizado, assim como os contributos para futuras investigações.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. *Bullying* na Infância e na Adolescência

1.1.1. Definição, tipos e caracterização do fenómeno

O conceito de *bullying* começou a ser estudado pelo psicólogo Dan Olweus no início dos anos 70 na Noruega e Suécia, com um estudo à escala nacional que envolveu

cerca de 130.000 alunos provenientes de 700 escolas, do 2º ao 9º ano de escolaridade, utilizando um questionário de comportamentos de vitimação/agressão. Em 1997, surgiu a primeira definição de *bullying*, na qual era visto como o momento em que alguém *está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas* (Olweus, 1997).

Esta definição sofreu algumas alterações nas versões seguintes do questionário do autor, nas quais foram incluídas formas menos explícitas de *bullying* como a exclusão do grupo de pares ou espalhar boatos sobre os colegas (Martins, 2009).

Este conceito é considerado como parte do comportamento agressivo, existindo algumas características que o especificam (Olweus, 2013). Assim, o *bullying* tem sido caracterizado através de vários critérios: a intencionalidade do comportamento, ou seja, uma ação propositada de infligir danos ou desconforto no outro, a sua repetição ao longo do tempo e também o desequilíbrio de poder, no qual alguém que é considerado mais forte domina outro indivíduo que é percebido como mais fraco (Chapell et al., 2004; DeHaan, 1997; Olweus, 1997; Matos & Gonçalves, 2009; Monks & Smith, 2006).

O desequilíbrio de poder pode ser originado de diversas formas, quer através de uma vantagem física (tamanho, idade ou força), estatuto social no grupo de pares, como um aluno popular em relação a um aluno menos popular ou a superioridade em termos numéricos (um grupo que tem como alvo um indivíduo) em relação a um alvo que não tem meios para se defender (Olweus, 1997).

Este fenómeno pode tomar várias formas, existindo duas formas principais, como o *bullying* direto, que pode ser físico ou psicológico, no qual existe um confronto “cara-a-cara” entre agressor e vítima, existindo ataques físicos e verbais com comportamentos como bater, empurrar, roubar, insultar ou injuriar, entre outros. O segundo tipo de *bullying* é o indireto, que é mais dissimulado e portanto menos visível, sendo normalmente realizado através de uma terceira pessoa ou sem o confronto com o indivíduo, incluindo a exclusão ou rejeição de alguém por parte de um grupo (Farrington, 1993; Matos & Gonçalves, 2009).

1.1.2. Prevalência dos Casos de *Bullying*

Os estudos pioneiros realizados nos países escandinavos por Olweus (1997, 1999) serviram para constatar algumas tendências ao nível dos intervenientes do *bullying*, nomeadamente o facto de os rapazes apresentarem uma maior probabilidade de se envolver em condutas de *bullying* (tanto como vítimas ou agressores) em relação às raparigas, sendo as diferenças de género mais acentuadas no papel de agressor.

A percentagem de comportamentos de vitimação desceu de forma gradual mas significativa à medida que os adolescentes progrediam no seu percurso escolar, algo que pode ser explicado pela maior capacidade dos alunos mais velhos para se defenderem ou evitar este tipo de situações (Olweus, 1997, 1999; Martins, 2009).

No que diz respeito à percentagem de comportamentos de agressão, esta sofria poucas alterações com os anos de escolaridade, salvo uma ligeira descida no 7º ano de escolaridade, que pode estar relacionada com o facto de os estudantes na Noruega mudarem de escola do 6º para o 7º ano de escolaridade, o que faz com que os agressores fiquem sem vítimas disponíveis (Olweus, 1997, 1999; Martins, 2009).

Em relação à prevalência dos tipos de *bullying*, a investigação revela que existe uma maior frequência do *bullying* verbal, seguido pelo *bullying* relacional, encontrando-se o *bullying* físico em último lugar. Os agressores eram geralmente do mesmo ano de escolaridade das vítimas, existindo simultaneamente uma elevada percentagem de agressores mais velhos e de anos de escolaridade. (Olweus, 1997, 1999)

Variáveis como o tamanho da escola e da turma (em relação ao número de alunos que a frequentavam) e o nível socioeconómico ou posição social dos pais não apresentaram relações com as taxas mais ou menos elevadas de *bullying* (Olweus, 1995, 1997, 1999, Freire et al., 2006).

Os estudos empíricos e quantitativos no *bullying* começaram a ser realizados a um nível global, de modo a comparar com os dados escandinavos, tendo também em conta o que é referido por Berger (2007), ao considerar que a frequência e os tipos de *bullying* praticados variam de país para país, entre as regiões desse país e até mesmo entre duas escolas da mesma região. A sustentação desta afirmação pode basear-se, de acordo com a autora não só em variáveis culturais mas também com o facto da conotação da palavra *bullying* variar de forma ampla pelo mundo inteiro.

O questionário de Olweus foi adaptado e aplicado em cinco países (Noruega, Inglaterra, Espanha e Itália) tendo os resultados mostrado que o *bullying* verbal era a forma mais frequente de *bullying* (insultar, chamar nomes, sendo seguido em geral pelo *bullying* físico (empurrar ou bater) quando falamos de rapazes e *bullying* indireto (falar mal de alguém) quando falamos de raparigas. Os rapazes tinham a tendência em participar em episódios de *bullying*, sendo por isso identificados com mais frequência como agressores em relação às raparigas (Martins, 2009).

Os estudos realizados em Portugal estão de acordo com a prevalência verificada internacionalmente. Em relação à idade, Pereira (2009) verificou que as crianças mais velhas são responsáveis pela maior parte dos comportamentos de *bullying* na escola, sendo os rapazes os principais agressores, quer individualmente ou em grupo.

Tal como se verificou noutros países (Olweus, 1993; DeHaan, 1997) estudos realizados em Portugal (Matos & Carvalhosa, 2001; Pereira, 2009) referem que a frequência deste tipo de comportamentos diminui com os anos de escolaridade, sendo que as vítimas são principalmente alunos mais novos, que tendencialmente deixam de ser ameaçados (Matos & Carvalhosa, 2001).

Pereira (2009), tal como Whitney e Smith (1993), referem que os recreios escolares são os locais onde mais frequentemente ocorrem comportamentos de *bullying*, sendo destacados de seguida os corredores, a escola e a sala de aula. Foram mencionados outros locais fora da escola, tal como o átrio, junto a uma piscina e a biblioteca.

Um estudo que procurou realizar uma comparação da incidência do *bullying* nos vários países europeus (Craig & Harey, citado por Martins, 2007) chegou á conclusão de que a percentagem média de episódios de *bullying* nas escolas portuguesas é superior à média europeia, nomeadamente na faixa etária dos 11 aos 13 anos, ou seja, entre o 6º e 8º anos de escolaridade, ocorrendo um pico deste tipo de condutas no 8º Ano de Escolaridade (Matos & Carvalhosa, 2001).

1.2. Modelos conceptuais do *Bullying*

1.2.1. Modelo de Processamento da Informação Social

O modelo do processamento da informação social foi criado por Crick e Dodge (1994), permitindo explicar alguns aspetos sobre o processo através do qual se instalam e mantêm as condutas agressivas.

De acordo com este modelo, o processamento da informação social é realizado segundo seis etapas: 1) codificação das pistas situacionais, tanto internas como externas; 2) representação e interpretação dessas pistas, na qual ocorrer uma atribuição de causas e intenções; 3) clarificação de objetivos e procura de respostas positivas para a situação; 4) acesso ou construção de uma resposta adequada à situação, no qual os indivíduos podem recorrer a dados que estão armazenados na memória sobre factos, regras, esquemas e conhecimentos do mundo social; 5) tomada de decisão da resposta, na qual se inclui a avaliação e seleção da resposta, bem como as expectativas dos resultados que podem advir da resposta; 6) desencadear do comportamento (Crick & Dodge, 1996; Martins, 2007; 2009).

Tendo em conta a premissa assumida por este modelo de que as cognições sociais funcionam como principais mecanismos dos comportamentos sociais, os autores consideram que crianças socialmente desajustadas apresentam viés, défices ou formas particulares de processar a informação social nas várias etapas, em relação a crianças consideradas como socialmente ajustadas. (Crick & Dodge, 1996).

Existem dois padrões que podem caracterizar as crianças agressivas. Primeiramente são caracterizados os agressores reativos, que revelam uma tendência para basear as suas interpretações das situações em esquemas mentais, sem ligar às pistas situacionais, o que faz com que façam atribuições excessivas de hostilidade em relação às intenções manifestadas pelos pares (Martins, 2009; Dodge & Frame, citado por Martins, 2009), sendo a agressão uma retaliação ou defesa em relação ao comportamento do colega, constituindo então uma agressão reativa, ou seja, uma reação a uma situação que é percebida como ameaçadora (Crick & Dodge, 1996).

O segundo padrão ao nível do processamento da informação, que diz respeito à agressão pró-ativa, encontra-se ao nível da decisão da resposta no processamento, no qual as crianças avaliam possíveis respostas, bem como as possíveis consequências que podem resultar de cada resposta que for efetuada. (Crick & Dodge, 1996). As respostas escolhidas são agressivas, de modo a conseguir lidar com situações e conflitos interpessoais, uma vez que estas crianças acreditam que poderão desta forma obter um

melhor desempenho, e neste sentido, atingir os objetivos que desejam. (Martins, 2007; Crick & Dodge, 1996).

Este grupo, que não se diferencia das crianças que não são agressivas nas primeiras etapas, caracterizam-se ainda por na terceira etapa (que corresponde à clarificação de objetivos e respostas positivas para a situação), escolher objetivos de carácter instrumental, ou seja, que lhes permitam obter domínio sobre os outros e pelos bens que lhes pertencem, comparando com a maioria dos indivíduos, que normalmente escolhem objetivos de carácter relacional, tendo em conta a aprovação dos pares (Martins, 2007; Crick & Dodge, 1994, 1996).

Esta ideia foi constatada por Diaz – Aguado (1996), na medida que verificou que as crianças que acreditam na utilização da agressão como legítima e uma estratégia adequada e eficaz no cumprimento dos seus objetivos, no contexto das situações e conflitos interpessoais, desencadeiam mais condutas agressivas, quando comparados com crianças que rejeitam a violência e que utilizam outras alternativas para resolver os conflitos interpessoais.

Um estudo empírico longitudinal realizado por Salmivalli e Helteenvuori (2007) com crianças dos 10 aos 13 anos mostrou que existe associação a agressão reativa e proactiva e os comportamentos de vitimização, sobretudo em crianças na pré-adolescência e na adolescência.

A análise realizada por estes autores mostra que a agressão reativa aumenta o risco da vitimação, o que pode ser explicado, de acordo com os mesmos, pelo facto de os agressores continuarem a agredir quem sistematicamente lhes oferece retaliação, enquanto a agressão pró-ativa não só não está associada à vitimação, como é preditora da sua diminuição.

1.2.2. O Modelo da Teoria da Mente

Tendo em conta que o modelo proposto por Crick e Dodge pretende explicar o ajustamento/desajustamento social, estando incluídas várias formas e funções que a agressão pode tomar, Sutton, Smith e Sullivan (1999) afirmaram que a aplicação deste

modelo seria demasiado abrangente, não sendo o mais adequado para explicar o caso particular do *bullying*.

Assim, estes autores propuseram um novo modelo, a Teoria da Mente (ou capacidade de leitura da mente) de modo a explicar algumas manifestações específicas de *bullying*, bem como as competências sociais evidenciadas pelos agressores, indo além do défice social proposto no modelo do processamento da informação social. (Martins, 2009), afirmando que apesar do *bullying* fazer parte do comportamento agressivo, o comportamento dos agressores não pode ser visto como homogêneo em relação a outros problemas ao nível de conduta, existindo uma explicação que possa ser alargada a todos os casos (Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Sendo o *bullying* uma conduta agressiva que se exprime num contexto de grupo, estes autores defendem que os agressores não têm défices ou viés ao nível do processamento, exibindo competências de manipulação social, de modo a alcançar os seus objetivos.

Estas competências estão relacionadas com um tipo específico de *bullying*, o indireto, na medida que os adolescentes manipulam grupos e relações de modo a isolar um indivíduo. Assim, os agressores apresentam níveis médios ou elevados de competência social que lhes permitem interpretar corretamente as intenções dos outros, e nesse sentido manipulá-los de acordo com os seus próprios interesses.

O Modelo da Teoria da Mente foi então sugerido de modo a analisar adequadamente as capacidades sociocognitivas dos agressores de *bullying*. Esta teoria consistiria na capacidade dos indivíduos em atribuir estados mentais a si próprios e aos outros, de modo a que estes lhes permitam explicar e prever o comportamento dos outros (Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Os autores defenderam ainda que a melhor forma de testar estas duas explicações alternativas para as condutas de *bullying* seria verificar a pontuação que ambas obteriam nos testes que estão enquadrados no Modelo da Teoria da Mente. Se os agressores tivessem pontuação mais baixa nessas tarefas, isso apoiava o modelo de Crick e Dodge (1994), se obtivessem pontuações mais altas, esse resultado encontrava-se enquadrado no que era preconizado no modelo da teoria da mente, mostrando que os agressores possuíam competências sociais sofisticadas.

Tendo em conta a forma como Crick e Dodge definem o desajustamento social dos agressores, estes autores não consideram que os mesmos possam ser socialmente competentes. De acordo com Martins (2007), as diferenças entre estes autores encontram-se na definição de competência social, na medida que se entender que a competência social tem como pressuposto a capacidade de estabelecer relações positivas com os outros, o modelo do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994) tem maior suporte teórico, empírico e capacidade empírica na explicação do *bullying* e das condutas agressivas.

Contudo, e ainda de acordo com esta autora, isso não invalida que os agressores tenham competências para compreender e coordenar as perspetiva dos outros, utilizando-as no sentido de atingir os seus objetivos e sem respeitar os direitos dos seus alvos, algo que é comprovado pelo estudo de Rose, Swenson e Waller (2004) no qual sugeriram que no período da adolescência os agressores relacionais adquirem bastante popularidade no grupo de pares, sobretudo se forem do sexo feminino.

1.3. *Bullying* no Contexto Escolar: Estudos realizados

De acordo com Martins e Mello Jorge (2011) citado por Cachoeira, Zwierewicz, da Silva, Soares, & dos Santos (2015), o contexto escolar é, excetuando o contexto familiar, o cenário onde existe uma maior manifestação de comportamentos violentos, afetando essencialmente jovens e adolescentes.

A escola é um local privilegiado não só para as aprendizagens escolares, mas também para as aprendizagens sociais, que envolvem interação com os outros, o que pode implicar potenciais situações de conflito. O modo como se lida com os conflitos é indicador do ajustamento psicológico não só no presente, mas também no futuro. (Matos, 2005; citado por Gouveia, 2011)

Apesar disso, existem instituições que não dão a devida importância a este fenómeno, algo que pode ser explicado pelo desconhecimento da questão ou por simplesmente não querer enfrentar esse problema (Monteiro, 2008, citado por Cachoeira et al., 2015).

No entanto, existem vários estudos que servem de evidência da significativa manifestação do *bullying* no contexto escolar. Um estudo internacional (Nansel et al, 2004) mostrou de forma estimada que 9 a 54% dos estudantes dos vários países foram vítimas ou agressores de *bullying*.

Por sua vez, Fleming e Jacobson (2009) avaliaram a relação entre o *bullying* e sintomatologia depressiva em estudantes chilenos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Os resultados mostram que estudantes que afirmavam ter sido vítimas tinham uma maior propensão para desenvolver sintomas depressivos, em relação a estudantes que afirmavam não ter sido vítimas de *bullying*.

Um estudo realizado na Austrália refere que 24% dos estudantes foram violentos para com os seus colegas, 13% afirmou ter sido vítima de violência e 22% assumiu simultaneamente o papel de vítima e de agressor. Esta tendência foi também verificada num estudo realizado com crianças alemãs, no qual se mostrou que cerca de 16% das crianças foram vítimas de *bullying* com regularidade, sendo que metade dessas vítimas não falou com os professores acerca destes acontecimentos (Fekkes, Pjipers & Verolove-Vanhorick, 2005).

Na opinião de Espinheira e Jólluskin (2009), os estudos realizados em Portugal sobre o *bullying* não podem ser considerados suficientemente amplos para que possam retiradas conclusões de âmbito nacional, de modo a que possa ser criado um perfil adequado do que ocorre tanto situações de agressão como de vitimação, que devem ter em conta variáveis como a diversidade sociocultural e as diferenças ao nível do comportamento dos intervenientes neste processo.

No entanto, vários estudos realizados descrevem e caracterizam os comportamentos de *bullying* no contexto escolar, sugerindo que cerca de 1/5 dos adolescentes foram vítimas de violência e cerca de 1/5 assume que foi agressivo, sendo que 1/4 assume que desempenhou simultaneamente o papel de vítima e agressor (Matos, Simões, Canha & Fonseca, 2000; Matos et al., 2003, 2004, citado por Matos & Gonçalves, 2009).

Esta tendência preocupante também se manifesta num estudo de caso realizado por Raimundo e Seixas (2009), numa escola do 1º Ciclo em Lisboa, no qual verificaram

que mais de 3/4 dos alunos testemunharam situações de *bullying*, sendo que cerca de 1/3 foram vítimas.

Uma ideia levantada pelos estudos realizados em Portugal encontra-se relacionada com uma tendência para que exista uma “ *diminuição do problema ao longo da escolaridade*” (Freire et al., 2006, p.162), isto é, para que os comportamentos de *bullying* decresçam à medida que as crianças vão progredindo de ano escolar. O estudo realizado por estes autores vem ao encontro desta ideia, uma vez que identificou apenas 7% de vítimas dentro de uma amostra de 242 alunos de uma escola do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Contudo, um estudo mais recente realizado por Carvalhosa, Lima e Matos (2012), realizado com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, revela que 47.4% dos sujeitos inquiridos afirmam já ter sido vítimas de *bullying*, sendo que 36,2% afirmam já ter provocado colegas vistos como mais novos ou mais fracos.

Minghelli, Nunes e Abilio (2014) num estudo realizado em duas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico na região do Algarve, com uma amostra de 519 participantes verificaram que 12.7% foram agressores, 21.8% tinham sido vítimas e 63.6% tinham presenciado casos de *bullying*.

1.4. Consequências Psicológicas do *Bullying*

Os agentes do *bullying*, ou seja, agressores, vítimas e observadores, podem sofrer consequências físicas e emocionais tanto a curto como a longo prazo, podendo afetar a sua saúde física, bem-estar emocional e o seu trabalho académico (Kowalski & Limber, 2012).

Estes factos não são reconhecidos universalmente, tendo em conta que outros têm tendência a ver este fenómeno como algo que afeta poucos elementos ou porque os seus efeitos parecem manifestar-se maioritariamente a curto prazo. A frequência dos comportamentos de *bullying* também assume alguma relevância, tendo em conta que as consequências tendem a ser severas para quem é mais frequentemente alvo deste tipo de ações (Rigby, 2007).

Uma análise longitudinal realizada em Inglaterra por Schreier e colaboradores (2009) indicou que uma vítima de severos atos de *bullying* aos 8 ou 10 anos tem uma maior probabilidade de desenvolver sintomas psicopatológicos aos 12 anos, independentemente da existência de variáveis como psicopatologias anteriores, adversidades familiares e o QI da criança.

Uma meta-análise de onze estudos descobriu que agressores (quem comete a agressão), vítimas (quem recebe a agressão) e vítimas-agressores (indivíduos que assumem o papel tanto de agressores como vítimas), com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos tinham um risco significativamente superior de desenvolver problemas psicossomáticos quando comparados com indivíduos que não estavam envolvidos em comportamentos de *bullying* (Gini & Pozzoli, 2009).

Mais recentemente, um estudo longitudinal publicado no British Medical Journal (Bowes, Joinson, Wolke & Lewis, 2015) analisou as consequências das agressões verbais e físicas ao longo do percurso escolar, concluindo que 27% dos jovens adultos diagnosticados com depressão foram alvo de maus tratos por parte dos pares quando tinham 13 anos, numa amostra de 3898 participantes.

1.5. Programas de Prevenção e Intervenção

Com o aumento do estudo do *bullying*, têm sido criados vários programas de prevenção em vários países da União Europeia, América, Japão e Austrália, no qual participam vários profissionais como professores, investigadores, psicólogos, assistentes sociais, entre outros (Smith, Pepler & Rigby, 2004).

O Modelo Ecológico de Broffenbrenner (1979) é visto como o mais eficaz no que diz respeito à prevenção primária de violência, em geral, e de uma forma particular na agressão e vitimização entre pares ao tratar das condições de risco e proteção ao nível da interação entre o sujeito e o ambiente (Martins, 2007; Gouveia, 2011).

Assim, os programas de prevenção e intervenção do *bullying* deverão, de acordo com Martins (2007), envolver a comunidade, a organização escolar, as turmas, as práticas pedagógicas, dirigindo-se mais a grupos do que indivíduos uma vez que alguns

estudos, como o de Kupersmidt e Dodge (2004), têm sugerido que o problema dos maus tratos entre pares é um fenómeno grupal.

Esta ideia é partilhada por Neto (2006) que defende o envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos, a implementação de medidas que permitam a diminuição do *bullying*, de modo estabelecer normas e ações coerentes, que tenham como prioridades a consciencialização geral, a proteção das vítimas de *bullying* e a consciencialização dos agressores sobre a inadequação dos seus comportamentos.

Neste capítulo, o conhecimento das dinâmicas relacionais e sobretudo do grupo de turma pode ser fundamental no auxílio dos professores na prevenção dos maus-tratos e a intervenção em casos emergentes (Martins, 2007).

De modo a prevenir a violência e educar para a cidadania, Blaya (2005) citado por Martins (2007), considera que a escola deve ter regras explícitas e que sejam adequadas à idade dos alunos, permitindo que os pais e os alunos participem na elaboração dos regulamentos e sistema de disciplina, que por sua vez devem utilizar sanções para este tipo de infrações promovendo em espírito de justiça na comunidade envolvente.

O tipo de práticas ao nível da prevenção e intervenção tem como principal objetivo a diminuição da violência interpessoal, promovendo ao mesmo tempo uma convivência social positiva. Assim, Olweus (1993, 2001, 2010) implementou um programa de prevenção, o *Olweus Bullying Prevention Program*.

Este programa assentava em quatro princípios básicos: os adultos na escola e principalmente em casa deviam: 1) mostrar entusiasmo e interesse nas crianças; 2) definir limites a comportamentos inaceitáveis; 3) utilizar consequências consistentes sem recorrer a comportamentos físicos ou hostis quando as regras são quebradas; 4) funcionar simultaneamente como autoridade e modelo. A aplicação deste programa fez com que os episódios de *bullying* escolar diminuíssem significativamente na Noruega (15,2% para 8,7% entre Outubro de 2001 e Outubro de 2003) (Olweus, 2010).

Além disso, foram implementadas outro tipo de estratégias, como as aprendizagens cooperativas (Diaz-Aguado et al., 1998), a promoção de competências sociais e comunicação (Veiga, 2007) e a participação dos alunos em atividades extracurriculares (Gladden, 2002). Apesar disso, Martins (2007) alerta para o facto de os agressores necessitarem de intervenções que lhes permitam resolver os conflitos de

forma não-violenta e que alterem as crenças relativamente à eficácia e justificação para os atos de violência.

1.6. Caracterização Psicológica dos Agentes de *Bullying*

1.6.1. Os Agressores

Uma característica distintiva do agressor típico é o facto de a sua agressão ser dirigida em relação aos pares, apesar de poder ser dirigida a outros agentes, tais como os professores ou os pais (Olweus, 1997).

Como já foi referido anteriormente, o conceito de *bullying* associa-se a um desequilíbrio sistemático de poder entre quem agride e quem é vitimizado. As crianças altamente agressivas revelam uma tendência para procurar situações de conflito, tendo interesse a que os pares assistam às mesmas (Wachtel, 1973, citado por Besag, 1989).

No entanto, este desequilíbrio não se baseia somente em questões de superioridade física. O estereótipo de *bullying* tem vindo a modificar-se, não correspondendo a um perfil prévio de um rapaz não muito inteligente, com excesso de peso e agressividade, que agredia o outro de modo a sentir melhor por uma pura demonstração de agressividade física (Haber & Glatzer, 2009).

Hoje em dia o perfil é distinto, apesar de ainda se encontrarem agressores com estas características no ambiente escolar (Haber & Glatzer, 2009). Os agressores têm uma atitude positiva em relação à violência e à sua utilização, comparando com os outros estudantes em geral. Caracterizam-se por ter uma elevada impulsividade e uma necessidade e gosto por dominar os outros.

Os agressores têm pouca empatia para com as vítimas (Olweus, 1997; Matos & Gonçalves, 2009), que por sua vez é vista não só como uma forma como um elemento fundamental na personalidade do indivíduo, bem como na qualidade das relações interpessoais e prevenção da agressividade entre pares (Britton & Fuendeling, 2005; Cann, Norman, Welbourne & Calhoun, 2008; Davis, Mitchell, Hall, Lothert, Snapp & Meyer, 1999; Joireman, Needham & Cummings, 2002, citados por Veiga & Santos, 2011), mas também um fator de distinção entre os agressores e os seus pares que revelam efetivas capacidades de liderança (Haber & Glatzer, 2009).

Assim, apesar de terem maior dificuldade em criar relações de amizade (Boulton, 1999), sentindo-se infelizes na escola, sendo rejeitados por grande parte dos companheiros de turma (Martins, 2007), estes indivíduos estão normalmente acompanhados por um pequeno grupo de indivíduos mais inseguros e ansiosos, no qual exercem a sua liderança (Haber & Glatzer, 2009; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Olweus, 1997).

Os agressores têm uma maior tendência para assumir comportamentos de risco, tais como fumar, beber álcool, consumir substâncias ilícitas e entrar em episódios de delinquência e violência (Haber & Glatzer, 2009; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002). O contexto familiar é caracterizado como um ambiente de pouco carinho e afeto, com problemas em partilhar o que sentem, sentindo uma maior distância familiar (DeHaan, 1997), o que faz com que criem sentimentos de hostilidade em relação ao ambiente que os rodeia (Olweus, 1997). A maior parte dos estudos realizados considera que os agressores têm uma elevada autoestima (Olweus (1997); Haber & Glatzer (2009), tendo em conta que este conceito representa a orientação positiva ou negativa em relação a si mesmo.

De acordo com Haber e Glatzer (2009), uma das principais dificuldades em lidar com os agressores, no âmbito da prevenção e intervenção, prende-se não só com o seu reconhecimento mas também com a dificuldade por parte dos observadores e comunidade escolar em se imporem perante estes indivíduos. Estes indivíduos são valorizados por professores, treinadores em atividades extracurriculares. Os autores consideram ainda que as crianças desejam tornar-se populares na sua escola, de modo a ganhar prestígio social.

1.6.2. As Vítimas

Boulton e Smith (1994) descrevem a vítima de *bullying* como alguém com quem frequentemente implicam, batem, arrelham ou fazem coisas desagradáveis sem qualquer razão. São caracterizados três tipos de vítimas (Horne & Ospinas, 2006) tendo sido estudado um outro tipo de vítimas em relação à definição original de Olweus (1993, 1994, 1997).

Em primeiro lugar, as vítimas passivas de *bullying*, que apresentam uma maior propensão para revelar ansiedade e insegurança em relação aos outros estudantes, tendo uma atitude negativa contra a violência (Matos & Gonçalves, 2009; Haynie et al., 2001). São mais sensíveis, cautelosas e quietas, possuindo níveis mais baixos de autoestima (Olweus, 1997; Gouveia, 2011; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002), o que acaba por se refletir na percepção negativa que têm de si próprios. Estas vítimas podem apresentar algumas características que as tornam alvos mais fáceis de agressão (têm poucos amigos ou nenhuns, poucas amizades duradouras, com poucas habilidades verbais para responder aos insultos, sendo bastante tímidas). Por vezes basta ser diferente (por exemplo, ter um sotaque extraordinariamente evidente, ou não se vestirem de acordo com a maioria), pertencerem a grupos minoritários (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009) ou mesmo descreverem-se como crianças com necessidades educativas especiais (Didaskalou, Andreou & Vlachou, 2009) para serem características suficientes para aumentar a probabilidade de serem alvos de *bullying* (Whitney & Smith, 1993).

Como foi referido anteriormente, as vítimas de *bullying* são alvos de agressões sem que exista motivo aparente para que tal se suceda. Um segundo tipo de vítimas é denominado por vítimas provocativas, que correspondem a uma minoria e que normalmente tem uma deficiência ao nível da aprendizagem e das competências sociais, que os torna insensíveis a outros estudantes (Matos & Gonçalves, 2009). Este tipo de vítimas são provocadoras da agressão, recorrendo a comportamentos inadequados, tais como irritações ou provocações, com o objetivo definido de serem atacados de modo a que se possam queixar desses mesmos comportamentos. O papel de vítima provocativa está ligado às crianças que simultaneamente são descritas como vítimas e agressores, sendo que a sua agressividade é reativa, ao ripostar qualquer provocação ou situação ambígua com uma agressão (Olweus, 1997, 2003; Coie, 2004, citado por Gouveia, 2011). As vítimas/agressores revelam incapacidade para controlar os seus impulsos e por reagirem facilmente à provocação, o que faz com que se coloquem de forma mais frequente em situação de conflito. Ao assumirem este duplo papel, os comportamentos de que estes sujeitos são alvos acabam por ser aceites e assim tornar-se um modelo para os outros (Dracic, 2009).

O terceiro tipo de vítimas caracterizado, que não consta na definição de Olweus (1997) são as vítimas de *bullying* relacional, que são mais subtis, sendo mais provável

que as vítimas desta forma indireta de *bullying* sejam do sexo feminino. São crianças que são excluídos de grupos, que sofrem brincadeiras humilhantes na hora do almoço ou nos jogos de recreio e são alvos de rumores mal-intencionados (Gouveia, 2011).

Tendo em conta que a vitimação parece estar ligada a níveis mais baixos de autoestima, um autoconceito desfavorável e outros problemas de saúde física, como as queixas psicossomáticas ou mental, com o desenvolvimento de sintomatologia depressiva (Martins, 2009), alguns autores tentaram observar qual o sentido de causalidade destes problemas.

Assim, Egan e Perry (1998) avaliaram a possibilidade de que a tendência de desvalorização acabava por, com o tempo, influenciar a ocorrência de comportamentos de vitimação. Para esse efeito foram utilizadas duas escalas de avaliação do autoconceito de Harter (1988), as subescalas da autoestima e da competência social percebida pelo próprio. Os resultados mostraram que a tendência para a desvalorização pessoal, por parte das crianças, contribui para a vitimação, algo que é explicado, de acordo com estes autores pela incompetência manifestada por estes sujeitos em termos comportamentais em situações de conflito com os pares, existindo uma submissão e ausência emocional que por sua vez leva a posições de baixo estatuto social entre pares (Egan & Perry, 1998).

1.6.3. Os Observadores

Além dos agressores e das vítimas de *bullying*, existe um terceiro grupo de indivíduos que testemunha a agressão, os observadores. Estes indivíduos podem assumir quatro tipos de papéis (Salmivalli, 1999). Alguns indivíduos servem como assistente do agressor, participando na agressão. Outros são caracterizados como instigadores, uma vez que apesar de não atacarem a vítima de forma ativa, oferecem *feedback* positivo ao agressor, quer seja através de gestos encorajadores ou de gargalhadas motivadas pelos comportamentos que estão a ser praticados. Por outro lado, muitos estudantes preferem manter-se afastados, sem tomar partido de qualquer um dos lados, sendo vistos como *outsiders*, que apesar de não se envolverem na agressão, acabam por aprová-lo, sem defender quem está a ser agredido.

Por último, existem estudantes que assumem comportamentos *anti-bullying*, confortando a vítima, parando os comportamentos dos agressores, tomando o lado da vítima, chegando mesmo a defendê-la. A literatura denomina estes indivíduos de defensores (Salmivalli, 1999; Rivers, Poteat, Noret & Ashurst, 2009).

Assim, é importante perceber de que modo é que estes elementos, qualquer que seja o seu papel, influenciam o comportamento dos intervenientes em episódios de *bullying*, bem como a relação entre eles (Salmivalli, 2010).

No seu estudo observacional, Hawkins, Repler & Craig (2001) descobriram que quando os observadores tomam o lado da vítima, a sua intervenção é efetiva, no sentido de terminar com episódios de *bullying* que estejam a ocorrer no momento.

Por sua vez um estudo de Morita (2002), citado por Martins (2007), mostrou que embora os maus-tratos no Japão sejam menos frequentes relativamente ao que se verifica nos países europeus, as vítimas são afetadas durante um maior período temporal. Isto acontece devido ao facto dos circunstantes (neste caso os que apoiam os agressores) aumentarem com a idade, ao contrário do que acontece no panorama europeu.

1.7. Variáveis Psicológicas

1.7.1. Empatia, Autoestima e Atitudes Face à Violência

1.7.1.1. Empatia

Tendo em conta a premissa de que os agressores de *bullying* têm falta de empatia para com as suas vítimas, a prevenção e intervenção no *bullying* inclui muitas vezes treino ao nível da empatia.

Tendo em conta que o conceito de empatia tem vindo a ser utilizado em diversos contextos, sendo atribuídos vários significados, Eisenberg (1986) distingue três tipos de reações emocionais que são frequentemente relacionados com a empatia: a expressão em reflexo do sentir do outro, a resposta a uma emoção do outro, e a manifestação de ansiedade perante o estado do outro.

A empatia tem vindo a ser destacada por vários autores (Britton & Fuendelling, 2005; Cann, Norman, Welbourn & Calhoun, 2008; Davis, Mitchell, Hall, Lothert, Snapp & Meyer, 1999; Joireman, Needham & Cummings, 2002, citados por Veiga & Santos, 2011), sendo conceptualizada como um constructo multidimensional, que compreende componentes cognitivas e afetivas.

Numa perspetiva cognitivista, a empatia é definida como a capacidade de perceber a perspetiva e os sentimentos do outro, (Hogan, 1969, citado por Van Noorden, Haselager, Cillessen & Bukowski, 2014), existindo uma reflexão baseada em reações específicas que facilitam a compreensão (Pavarino, Del Zette & Del Zette, 2005).

Quando falamos da dimensão afetiva, a empatia é encarada como um partilhar de emoções, no qual as emoções do outro são experienciadas e compreendidas, mantendo-se sempre algum distanciamento face ao outro (Veiga & Santos, 2011).

Além deste foco afetivo-cognitivo, comum nas definições de empatia, alguns autores (Goldstein, 1985, citado por Pavarino et al., 2005) debruçam-se sobre um novo componente. De acordo com estas definições, empatizar com o outro envolve não só a capacidade de compreender o mundo afetivo do outro, mas também demonstrar essa mesma compreensão através de comportamentos abertos, mostrando-se assim a importância do componente da comunicação.

Foi desenvolvido um modelo por Hoffman (1987), citado por Martins (2009), que conceptualizou o desenvolvimento da empatia segundo quatro estádios, que resultam de uma combinação entre o afeto empático e o desenvolvimento sociocognitivo, como sejam:

- 1) Empatia global - ocorre no primeiro ano de vida, tendo em conta que as crianças não compreendem quem está a experienciar aflição, comportando-se como se o que se está a passar com os outros, estivesse efetivamente a passar-se com elas próprias.
- 2) Empatia “egocêntrica” – ao conseguir diferenciar entre sujeito e objeto, a criança ganha consciência de que não é ela que está a viver a situação de aflição, apesar de ainda não conhecer os estados internos do outro, pensando que são iguais aos seus estados internos. Assim, as crianças procuram dar conforto aos outros recorrendo ao que veriam como necessário para dar conforto a si próprias.

- 3) Empatia pelos sentimentos dos outros – por volta dos três anos de idade, a criança começa a ganhar capacidade de tomada de perspectiva, ou seja, conseguem compreender que os sentimentos dos outros são diferentes dos seus, o que faz com que consigam responder melhor a situações nas quais o outro exibe uma larga variedade e complexidade de sentimentos.
- 4) Empatia pela condição de vida penosa do outro – esta fase já ocorre no final da infância e início da adolescência, a criança tem consciência de que os outros têm sentimentos que vão além da situação imediata. Assim, cria-se uma representação mental do sofrimento do grupo social, o que proporciona um distanciamento da situação imediata. Aqui podem desenvolver-se certas ideologias morais e sociopolíticas na adolescência.

De acordo com Van Noorden, Haselager, Cillessen, e Bukowski (2014) a associação entre a empatia e as condutas de *bullying* não é clara. Apesar disso, Eisenberg e Miller (1987) estabeleceram que elevados níveis de empatia estão relacionados com comportamentos pró-sociais.

Os resultados de uma revisão sistemática e meta-análise de estudos que relacionam as condutas de *bullying* com a empatia cognitiva e afetiva, realizada por Joliffe e Farrington (2004) mostraram associações entre baixos níveis de empatia, sobretudo cognitiva, e a prática deste tipo de comportamentos, uma relação que é significativamente mais forte nas populações mais jovens.

Uma tendência similar, em relação à empatia afetiva, foi verificada por Van Noorden e colaboradores (2014) no qual descobriram uma associação negativa entre o *bullying* e a empatia afetiva e cognitiva, com maior ênfase na primeira, existindo também uma associação negativa entre a empatia cognitiva e comportamentos de vitimização.

1.7.1.2. Auto- Estima

A autoestima é definida por Rosenberg (1989) como a orientação positiva ou negativa de cada indivíduo em relação a si mesmo, referindo-se à mesma como uma das

componentes do autoconceito, que por sua vez representa a totalidade dos pensamentos e sentimentos do indivíduo com referência a si próprio como objeto.

Numa investigação acerca das percepções que os agressores tinham sobre si próprios (Johnson & Lewis, 1999 citados por Martins, 2009), foi utilizado um questionário de comportamentos de *bullying* de modo a identificar os agressores e três subescalas da escala de Harter (1980) de modo a avaliar o autoconceito, especificamente as subescalas de competência social, competência académica e autoestima global.

Os resultados demonstraram que os agressores tinham uma autoestima que oscilava entre os níveis médio e elevado, percebiam a sua competência social como média a elevada e a sua competência académica ligeiramente acima da média, o que permite tirar a conclusão de que os agressores tinham, de uma forma global, uma boa imagem de si próprios.

O estudo realizado na Grécia por Andreou (2000), com crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, demonstrou que as vítimas e agressores de *bullying* possuíam níveis mais baixos de autoestima quando comparados com indivíduos que não estavam envolvidos em episódios de *bullying*. Além disso, verificou-se que o grupo das vítimas/agressores teve os resultados mais baixos na escala de Autoestima, quando comparados com os indivíduos que foram apenas vítimas ou agressores.

O'Moore & Kirkham (2001) utilizaram o questionário de comportamentos de *bullying* de Olweus e a escala de avaliação do autoconceito de Piers-Harris (1984) de modo a estabelecer uma relação entre as condutas de autoestima e o *bullying*, em crianças e adolescentes. Os resultados vão ao encontro ao estudo de Andreou (2000), na medida que tanto as vítimas como os agressores revelaram uma autoestima global mais baixa em relação a quem não esteve envolvido no *bullying*, sendo mais uma vez o grupo de vítimas/agressores a exibir níveis mais baixos de autoestima. Além disso, existe uma relação entre níveis baixos de autoestima e os comportamentos de agressão ou vitimação.

Uma visão mais complexa da relação entre o autoconceito e as condutas de agressão e vitimação é apresentada por Marsh, Parada, Yeung & Healey (2001), na qual

verificaram que os adolescentes identificados como agressor ou vítima tinham condições estáveis ao longo da adolescência, mantendo esses mesmos papéis. A condição de vítima apresentava um autoconceito desfavorável, uma associação que perdurava no tempo, e que fazia com que o sujeito ainda se desvalorizasse no futuro, tendo em conta as três componentes avaliadas por estes autores (autoconceito geral, com os pares do mesmo sexo e do sexo oposto) (Marsh et al., 2001). Por outro lado, a condição de agressor tinha uma correlação negativa com o autoconceito, ainda que baixa e pouco significativa, não persistindo no tempo. (Marsh et al., 2001).

Na investigação levada a cabo por Seixas (2005) verificaram-se diferenças significativas, no que diz respeito à autoestima global, entre agressores e vítimas/agressores quando comparados com as vítimas. No que diz respeito ao autoconceito global, os agressores demonstraram os níveis médios mais altos, enquanto as vítimas possuíam os níveis médios mais baixos.

Por último, o estudo de Christine-Mizeli (2003), fornece indicações da forma como o *bullying* está ligado ao autoconceito da criança, na medida que um autoconceito negativo é uma das causas para o comportamento do *bullying* escolar. Os envolvidos neste tipo de situações apresentam resultados mais elevados ao nível do autoconceito de competência social e atlética, algo que de acordo com a autora, se deve a prática de comportamentos de *bullying*, obtendo resultados mais baixos no que diz respeito ao autoconceito em relação à prestação académica.

Assim, são levantadas questões acerca da relação entre o *bullying* e a autoestima, o que vai ao encontro do que é referido por Matos e Gonçalves (2009), que consideram a discussão acerca da autoestima dos agressores de *bullying* controversa, que caracterizam estes indivíduos como tendo baixos níveis de autoestima.

1.7.1.3. Atitudes face à Violência

Tendo em conta que o comportamento violento corresponde a uma interação social que tem origem na relação com o outro, que por sua vez condiciona e modela o repertório comportamental do indivíduo, os julgamentos sociais acerca do que é violento assumem uma importância significativa (Ribeiro & Sani, 2008). Assim,

Feldman (1979), citado por Ribeiro e Sani (2008) afirma que estes julgamentos sociais em relação à violência dependem de vários fatores como a intensidade das respostas de quem as executa, o nível de exibição de dor ou dano revelado pela vítima, das intenções atribuídas ao agressor, entre outros.

De acordo com Guimarães e Campos (2007), tem vindo a ocorrer uma banalização da violência que se baseia na legitimação da utilização da agressão como forma de regulação/ resolução de conflitos de interesses, quer individuais ou grupais. Estes autores também verificaram uma tendência, em estudos com adolescentes (Campos & Guimarães, 2003, citado por Guimarães & Campos, 2007) para a violência ser somente reconhecida em situações em que ocorra uma agressão física.

Os resultados do estudo realizado por Ribeiro & Sani (2008) mostram que as justificações de ordem pessoal são aceites como legitimadoras do comportamento violento, como por exemplo as características da vítima (provocar ou confiar no agressor) e variáveis que são externas, relacionadas com o abuso de álcool ou perturbações mentais.

Estas justificações para a violência reportam-nos para o estudo realizado por Martins (2009), que ao estudar as atitudes dos adolescentes em relação à violência constatou que os rapazes têm atitudes mais favoráveis, relativamente às raparigas, correndo simultaneamente um maior risco de entrar neste tipo de conflitos.

II. METODOLOGIA

No presente capítulo, pretende-se apresentar as principais características deste estudo, sendo que, para tal, este foi dividido em cinco secções. Deste modo, na primeira secção são apresentados os objetivos e as questões de investigação colocadas. A segunda secção diz respeito à caracterização da amostra utilizada. Na terceira encontra-se a descrição dos instrumentos seleccionados. Por fim, nas secções quatro e cinco, apresentam-se os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos estatísticos, respetivamente.

2.1. Objetivos e questões de investigação

A presente investigação tem como principal objetivo a elaboração de um perfil psicológico dos agressores e das vítimas de *bullying*, caracterizando estes agentes segundo variáveis psicológicas associadas a este tipo de comportamento, como a empatia, a autoestima e as atitudes face à violência. Da mesma forma, pretende-se analisar as diferenças de género em relação às variáveis referidas e a forma como a empatia se relaciona com a autoestima e as atitudes face à violência, bem como a relação entre a autoestima e as atitudes face à violência. Pretende-se ainda analisar as qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação utilizados.

De seguida são apresentados três objetivos, bem como as hipóteses que são suportadas pelo enquadramento teórico realizado previamente, sendo colocadas algumas questões de investigação que não são apoiadas pela literatura encontrada.

Objetivo 1: Analisar a estrutura fatorial e a consistência interna dos instrumentos de avaliação do presente estudo.

Objetivo 2: Analisar o efeito de interação das variáveis independentes (agressores, vítimas e observadores) sobre as variáveis dependentes (empatia, autoestima e atitudes face à violência), elaborando um perfil psicológico dos agressores de *bullying*.

Hipótese 1: Espera-se encontrar uma associação negativa entre os comportamentos de agressão e os níveis de empatia

Hipótese 2: Espera-se uma associação positiva entre os comportamentos de agressão e as atitudes face à violência.

Hipótese 3: Espera-se uma associação negativa entre os comportamentos de vitimação e as atitudes face à violência.

Hipótese 4: Espera-se que os agressores tenham atitudes mais favoráveis à violência em relação às vítimas.

Hipótese 5: Espera-se uma associação positiva entre os comportamentos de agressão e os níveis de autoestima.

Hipótese 6: Espera-se uma associação negativa entre os comportamentos de vitimação e os níveis de autoestima.

Hipótese 7: Espera-se que os agressores revelem maiores níveis de autoestima em relação às vítimas.

Questão de Investigação 1: Como se caracterizarão as vítimas em relação à empatia?

Questão de investigação 2: Qual será a relação entre os observadores dos comportamentos de bullying e os níveis de empatia e auto-estima, bem como as suas atitudes face à violência?

Objetivo 3: Analisar as diferenças entre grupos, caracterizados pela variável género, em relação aos seus níveis de auto-estima, empatia e atitudes face à violência.

Hipótese 8: Espera-se que os adolescentes do sexo masculino tenham atitudes mais favoráveis em relação à violência, comparativamente com os adolescentes do sexo feminino.

Questão de Investigação 3: Como se caracterizarão os adolescentes do sexo masculino em relação à empatia?

Questão de Investigação 4: Como se caracterizarão os adolescentes do sexo feminino em relação à empatia?

Questão de Investigação 5: Como se caracterizarão os adolescentes do sexo masculino em relação à autoestima?

Questão de Investigação 6: Como se caracterizarão os adolescentes do sexo feminino em relação à empatia?

Objetivo 4: Analisar o modo como a Empatia, a Autoestima e as Atitudes face à Violência se relacionam.

Questão de Investigação 7: Será que existe uma relação entre empatia e autoestima?

Questão de Investigação 8: Será que existe uma relação entre empatia e as atitudes face à violência?

Questão de Investigação 9: Será que existe uma relação entre a autoestima e as atitudes face à violência?

2.2. Caracterização da amostra

Foi definida como população para este estudo, estudantes com idades compreendidas entre os 12 aos 18 anos, do 7º ano ao 12º ano de escolaridade.

A amostra do estudo foi recolhida na Escola Secundária Sebastião e Silva, situada no concelho de Oeiras, pertencente ao distrito de Lisboa. Os dados foram recolhidos entre Maio e Junho de 2015. A amostra é comunitária e de conveniência.

A amostra é constituída por 101 participantes, sendo que 46 pertencem ao sexo masculino (45,5%) e 55 ao sexo feminino (54,5%). A presente amostra é constituída por 13,9% participantes de 12 anos, 17,8% de 13 anos, 8,9% de 14 anos, 15,8% de 15 anos, 21,8% de 16 anos, 13,9% de 17 anos e 7,9% de 18 anos.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

2.3.1. Questionário sobre *Bullying*

Foi realizado um breve questionário baseado na adaptação portuguesa do Questionário de *Bullying* de Olweus, de modo a aferir que participantes se enquadravam respetivamente no grupo, dos agressores, das vítimas e dos observadores sendo ainda recolhidos alguns dados sociodemográficos, como a idade, o sexo, o ano de escolaridade e o número de reprovações escolares (ver Anexo D).

Os itens referentes aos comportamentos de agressão e vitimação podem ser classificados de acordo com uma escala Likert com quatro valores possíveis (1- Nunca; 2- Por Vezes; 3- Muitas vezes; 4- Sempre). O item correspondente à identificação dos observadores é classificado mediante uma escala dicotómica (1- Sim; 2- Não).

2.3.2. Escala de Atitudes face à Violência (EAV) (Diaz-Aguado, 2004, adaptado por Martins, 2009)

A Escala de Atitudes face à Diversidade e à Violência de Diaz-Aguado (2004), adaptada por Martins (2009), estava originalmente dividida em 72 itens agrupados em três secções: 40 itens na secção A (40 afirmações que justifiquem a violência doméstica e a violência entre pares); 17 itens na secção B (17 afirmações sobre tolerância face a minorias religiosas, étnicas e a homossexuais) e 15 itens na secção C, que avaliam a disposição comportamental para interagir com grupos étnicos minoritários.

Para a presente investigação, foram excluídas a secção B e C, por serem aquelas que menos relação tinham com os objetivos da presente investigação.

Relativamente aos 40 itens da escala, a maioria das afirmações estão formuladas de forma a justificar e aceitar a violência, à exceção dos itens 9,17 e 32. Como se pretende avaliar a predisposição para a violência é necessário inverter as pontuações dos itens formulados no sentido da rejeição da violência, isto é, dos itens 9, 17 e 32. Os 40 itens da escala estão agrupados em três fatores: Crenças sexistas de justificação da violência doméstica; Justificação da violência entre iguais como reação e valentia; e

Crenças sexistas de justificação da violência doméstica sobretudo no contexto da família e atos de violência graves.

No que diz respeito às características psicométricas da escala, o cálculo do coeficiente do alfa de Cronbach revela que a mesma possui uma elevada consistência interna (0.88)

Os itens são avaliados numa escala de Likert de 7 pontos, onde o número 1 reflete o mínimo acordo e 7 o máximo acordo.

2.3.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1989, adaptado por Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira, 2011)

A Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES; Rosenberg, 1989; Corcoran & Fischer, 2000, adaptada por Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira (2011) é uma medida breve constituída por dez itens, avaliados numa escala de Likert de 4 pontos (Discordo fortemente = 0, Discordo = 1, Concordo = 2, Concordo fortemente = 3), que avalia a autoestima em adolescentes e adultos.

A RSES foi desenvolvida com 5024 participantes de ambos os sexos, incluindo estudantes universitários e pessoas adultas provenientes de meios sociais diferentes e grupos étnicos diversificados. A pontuação na escala varia entre 0 e 30, sendo que pontuações elevadas na escala indicam autoestima elevada e vice-versa.

Os estudos efetuados por Pechorro et al., (2011) revelam que esta escala tem demonstrado possuir adequadas propriedades psicométricas. A análise factorial exploratória da escala, na qual foi realizada uma Análise de Componentes Principais (ACP), revelou a existência de um único fator, sendo a qualidade desta análise suportada pelo teste de Kaiser – Meyer- Olkin ($KMO = .86$) e pelo teste de Bartlett ($p < .001$). A nível de consistência interna por alfa de Cronbach revelou um alfa de .79, que indica uma boa consistência da escala.

2.3.4. Escala de Avaliação da Empatia (QACEC) (Zoll & Enz, 2010, adaptado por Veiga e Santos; 2011)

O Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children (QACEC), de Zoll e Enz (2010), trata-se de uma escala multidimensional, que enquadra o aspeto cognitivo e afetivo da empatia. A escala QACEC, para além dos itens introduzidos pelos seus autores (Zoll & Enz, 2010), resulta da junção de itens de outros instrumentos de avaliação da empatia, como: Bryant's Index of Empathy Measurement (1982), Leibetseder's E-Skala (2001), Garton & Gringert's (2005), Eisenberg's Child Report Sympathy Scale (1998).

O questionário, agora adaptado para Portugal, passou por uma versão preliminar testada em três alunos do 4º ano com níveis de aproveitamento diferente, da qual resultou a presente versão.

A escala apresentou boas qualidades psicométricas. A análise fatorial de componentes principais, com rotação Varimax, evidenciou a existência de dois fatores ou dimensões específicas, a Empatia Afetiva, que corresponde à capacidade de perceber a perspetiva e os sentimentos do outro, e a Empatia Cognitiva, que envolve um compartilhar de emoções, no qual as emoções do outro são experienciadas e compreendidas (Veiga & Santos, 2011). A consistência interna do instrumento original é caracterizada como sendo boa, isto porque a consistência interna de cada um dos fatores é respetivamente de 85 e 72.

Inclui 28 itens, que abrangem uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva, aleatoriamente distribuídos. Os alunos têm de optar, nas suas respostas, por uma entre 5 possibilidades de reação aos itens apresentados (1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo um pouco, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo um pouco, 5 - Concordo totalmente).

2.4. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada em contexto escolar. Foram contactados vários estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de forma a apurar o seu interesse no

presente estudo. Neste primeiro contacto foi enviada uma informação de apresentação/explicação do estudo, bem como dos seus objetivos.

Depois do estudo ter sido aprovado pela Comissão de Deontologia da FPUL, fez-se um segundo contacto com o estabelecimento de ensino que se mostrou disponível, Escola Secundária Sebastião e Silva, submetendo o estudo para aprovação da direção da escola. Após a aprovação da escola, todos os encarregados de educação dos jovens, com as idades pretendidas, pertencentes às turmas selecionadas pela direção da escola, foram convidados a permitir a participação dos seus educandos no projeto, através de um consentimento informado, com a informação relativa ao estudo, onde comunicaram a sua decisão. No documento, para além de ser descrito o estudo, era assegurada a confidencialidade e dada a informação de que os participantes poderiam desistir a qualquer momento do estudo.

Após serem recebidas as autorizações dos encarregados de educação, procedeu-se à recolha de dados. Esta ocorreu em contexto de sala de aula, num único momento, tendo os questionários sido respondidos de forma individual e estando presentes o investigador e o professor responsável pela turma.

Os instrumentos de avaliação eram acompanhados de uma folha de rosto e de um texto de Apresentação, onde constavam os objetivos essenciais do estudo, a importância da participação, bem como as questões relacionadas com o anonimato e a confidencialidade das respostas, o carácter voluntário da participação e a possibilidade de desistência, a qualquer momento do preenchimento dos instrumentos. Foram também pedidos alguns dados sociodemográficos, que, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade, não permitissem identificar os jovens, tais como: a data de nascimento, o sexo, nível de escolaridade, rendimento escolar e competências sociais no estabelecimento de relações com os pares.

2.5. Procedimentos Estatísticos

O tratamento estatístico dos resultados foi efetuado com recurso ao *software* de análise estatística, IBM SPSS Statistics 22.

A normalidade da distribuição foi verificada através do Teste de Kolmogorov-Smirnov, tendo-se verificado que a distribuição da amostra é normal apenas para o questionário RSES, não sendo normal para o questionário QACE e para a Escala de Atitudes face à Violência. Apesar de apenas um dos questionários se verificar aproximado à normalidade, o teste de Homogeneidade das Variâncias, no qual é utilizada a Estatística de Levene, possibilita a utilização de testes paramétricos.

Posto isto, procedeu-se ao estudo da estrutura fatorial dos instrumentos de medida, através de uma análise fatorial exploratória, cuja qualidade foi apoiada pelos valores obtidos nos testes KMO (Kaiser-Meyer-Okin) e de Esfericidade de Bartlett. A estrutura fatorial foi estudada através da análise fatorial exploratória de componentes principais, com uma rotação ortogonal (Varimax). A precisão dos instrumentos utilizados foi avaliada através de uma análise de consistência interna (cálculo do alfa de Cronbach) e das correlações entre as subescalas dos instrumentos.

Para o estudo da influência das variáveis pessoais, agressores, vítimas e observadores na relação com as variáveis psicológicas, utilizou-se uma análise da variância (ANOVA), com recurso ao Teste de Post Hoc, mais especificamente o teste de Tukey, de modo a possibilitar a comparação múltipla das médias entre as variáveis, bem como as diferenças mais significativas entre os vários grupos.

As correlações entre os instrumentos de medida psicológicos foram calculadas através do coeficiente de Pearson, tendo sido considerado os níveis de significância de .01 e .05.

III. RESULTADOS

3.1. Estudo Psicométrico dos Instrumentos de Medida

3.1.1 Escala de Atitudes face à Violência (EAV) (Diaz – Aguado, 2004, adaptado por Martins, 2009)

Com o objetivo de avaliar a estrutura relacional dos itens que compõem a EAV, foi inicialmente realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração de fatores através do método de componentes principais, seguida de uma rotação Varimax. De modo a determinar o número de fatores comuns retidos foi analisada a Matriz de Componente Rotativa (fatores com valor próprio (eigenvalue) superior a 1-critério de Kaiser), bem como o gráfico de valores próprios (Scree Plot – teste de Catell) (Pallant, 2005), assim como a percentagem de variância retida, na medida em que a utilização de apenas um critério pode levar à retenção de um número de fatores diferentes em relação aos que serão relevantes para descrever a estrutura latente do instrumento de avaliação.

Tendo em conta que a análise realizada revelou um número de fatores superior ao que é inicialmente sugerido pelo autor, procedeu-se de seguida a uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), na qual foi definido um número exato de fatores a ser extraídos, de acordo com a estrutura original do questionário.

Para avaliar a qualidade da AFC foram utilizados dois critérios, o Teste de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.76$), no qual o resultado evidencia a qualidade da AFC, e o Teste de Esfericidade de Bartlett ($p<.01$), que indica a existência de uma correlação significativa entre as variáveis (Pallant, 2005).

Assim, a Análise Fatorial Confirmatória permitiu concluir que a estrutura relacional dos itens que constituem o instrumento de avaliação é melhor explicada por três factores distintos, que explicam entre 15,94 e 40,31% da variância dos resultados. Estes três fatores, assim como os pesos fatoriais de cada item (valores que estão salientados a negrito e que representam saturações iguais ou superiores a.40, critério considerado), são de seguida apresentados no Quadro 1.

Quadro 1

Matriz de Componentes da EAV, após rotação

	Componente		
	1	2	3
10- O rapaz ou rapariga que tem medo de algum colega da escola é um covarde.	,77	,10	,01
6- Para o bem dos seus filhos, a mulher deve suportar a violência do seu marido ou companheiro, sem o denunciar.	,76	,17	,17
24- Andar em brigas aos fins-de-semana faz com que estes sejam mais divertidos.	,68	,18	,16
4- O homem que parece mais agressivo é mais atraente.	,62	,21	,32
20- Se alguém mais forte que tu ameaça que te vai agredir não deves contá-lo a ninguém, porque te tornarias num denunciante.	,62	,26	-,03
21- Convém mostrar aos teus colegas que podes meter-te em brigas.	,62	,49	,18
34- A violência que acontece dentro de casa é um assunto de família e não deve sair daí.	,55	,45	-,00
35- Se não retribuis os golpes que recibes dos outros pensarão que és um covarde.	,55	,29	,20
29- Quando uma mulher é agredida pelo seu marido, ela deverá ter feito algo para o provocar.	,52	,51	,14
11- Justifica-se que um homem agrida a sua mulher ou a sua namorada quando ela decide deixá-lo.	,51	,11	,06
13- A violência faz parte da natureza humana, por isso sempre haverá guerras.	,50	,03	,37
40- Deves meter medo a algumas pessoas para que te respeitem.	,51	,08	,07
14- É correto bateres em alguém que te tenha ofendido.	,46	,45	,38
23- O melhor é que o homem assuma a responsabilidade nas principais decisões familiares.	,42	,18	,39
15- Os homens não devem chorar.	,04	,75	,06
31- Se pedes ajuda os outros pensam que não vales muito.	,22	,72	,09
38- Os rapazes ou raparigas que não têm amigos é porque não os querem ter.	-,02	,63	-,07
27- Pode justificar-se que um aluno risque o carro de um professor que o tenha reprovado.	,19	,62	,16
7- Justifica-se agredires alguém que te tirou o que era teu.	,16	,46	,61
2- Quando um amigo(a) teu agride alguém que te aborreceu deves ficar do lado do teu amigo.	,30	,42	,23
9- O problema da violência contra as mulheres, por parte dos seus maridos e companheiros, afeta o conjunto da sociedade.	,29	,40	-,29
26- Há que castigar com dureza as crianças para corrigir a sua maldade natural.	,10	-,14	,65

Quadro 1 (Continuação)

	Componente		
	1	2	3
19- A mulher que parece frágil é mais atraente.	,24	,32	,58
5- Parece bem que os rapazes saiam com muitas raparigas, mas o contrário não	,29	,33	,54
12- Os professores(as) não devem intervir nas brigas que ocorrem entre os alunos.	,14	,32	,52
16- A violência que sofrem algumas mulheres por parte dos seus maridos ou companheiros acontece por eles não conseguirem reprimir os seus instintos biológicos.	,08	,17	,51
1- Ser forte e valente é mais importante para os rapazes do que para as raparigas.	,04	,21	,49
25- A maioria das violações que acontecem poderiam evitar-se se as vítimas se tivessem vestido de forma menos provocadora ou se não tivessem passado por zonas perigosas e fora de horas.	-,06	-,14	,45
30- Um bom pai deve mostrar ao resto da sua família quem é que manda.	,29	,45	,45
8- É correto ameaçar por vezes, os outros para que saibam que tens um carácter enérgico.	,45	,30	,44
18- No caso de um dos pais ter de deixar de trabalhar para cuidar dos filhos conviria que fosse a mulher.	,25	,13	,43
22- A prevenção da gravidez é responsabilidade das raparigas.	,31	,40	,41
28- Sempre existirá violência contra as mulheres, como consequências biológicas ligadas ao sexo.	,40	,00	,41
37- Se os pais escutam demasiado os seus filhos, estes podem tornar-se uns "queixinhas".	,16	,35	,40
3- Uma solução aceitável para diminuir o desemprego seria não incentivar o trabalho da mulher fora de casa.	,16	-,02	,22
17- Há que impedir a tendência de alguns jovens para levar facas para lugares de divertimento.	,32	,21	-,25
32- A pena de morte devia ser abolida em todo o mundo.	-,10	-,05	,26
33- Para um casal ter uma boa relação pode ser bom que a mulher às vezes seja submissa.	,37	,39	,10
36- Às vezes pode ser necessário que os pais deem uma bofetada nos seus filhos para que estes aprendam.	,37	-,07	,38

Através da análise do Quadro 1, é possível distinguir os diferentes agrupamentos de itens em cada um dos fatores considerados, verificando-se que nenhum dos fatores manteve integralmente a sua estrutura. O primeiro fator é designado pelos autores de

Crenças sexistas de justificação da violência doméstica, tendo peso fatorial neste fator os itens 4, 6, 11, 20 e 29 (*“O homem que parece agressivo é mais atraente”, “Para o bem dos seus filhos, a mulher deve suportar a violência do seu marido ou companheiro, sem o denunciar”, “Justifica-se que um homem agrida a sua mulher ou a sua namorada quando ela decide deixá-lo”, “Se alguém mais forte que tu ameaça que te vai agredir não deves contá-lo a ninguém, porque te tornarias num denunciante”, “Quando uma mulher é agredida pelo seu marido, ela deverá ter feito algo para o provocar”*), tal como foi sugerido pelos autores. Para além dos itens referidos pelos autores, obtiveram também peso fatorial neste fator os itens 8, 10, 13, 14, 21, 23, 24, 28, 34, 35 e 40 (*“É correto ameaçar, por vezes, os outros para que saibam que tens um carácter enérgico”, “O rapaz ou rapariga que tem medo de algum colega da escola é um cobarde”, “A violência faz parte da natureza humana, por isso sempre haverá guerras”, “É correto bateres em alguém que te tenha ofendido”, “Convém mostrar aos teus colegas que podes meter-te em brigas”, “O melhor é que o homem assuma a responsabilidade nas principais decisões familiares”, “Andar em brigas aos fins de semana faz com que estes sejam mais divertidos”, “Sempre existirá violência contra as mulheres, como consequências biológicas ligadas ao sexo”, “A violência que acontece dentro de casa é um assunto da família e não deve sair daí”, “Se não retribuís os golpes que recibes dos outros pensarão que és um cobarde”, “Deves meter medo a algumas pessoas para que te respeitem”*). Tendo em conta a diferenciação deste fator em relação à estrutura original descrita por Martins (2009), tal fator foi denominado no presente estudo como Crenças sexistas relativamente à relação entre homem e mulher, uma vez que os itens que passam a integrar a estrutura deste fator não abrangem somente afirmações que sejam justificações da violência doméstica, estendendo-se a afirmações que se constituem com crenças sexistas que não estão diretamente ligadas à violência doméstica.

O segundo fator que surgiu da Análise Fatorial agrupa itens relacionados com justificações encontradas para os atos de violência, sendo denominado de Justificação da violência entre iguais como reacção e valentia. Tal como na versão original, obtiveram peso fatorial os itens 2, 7, 14 e 39 (*“Quando um amigo(a) teu agride alguém que te aborreceu deves ficar do lado do teu amigo”, “Justifica-se agredires alguém que te tirou o que era teu”, “É correto bateres em alguém que te tenha ofendido”, “As brigas entre jovens, que com frequência acontecem durante o fim-de-semana, são*

inevitáveis”). No presente estudo, para além dos itens referidos, obtiveram também peso fatorial no presente fator os itens 9, 15, 21, 22, 27, 29, 30, 31, 34, 38, 39 (“*O problema da violência contra as mulheres, por parte dos seus maridos e companheiros, afecta o conjunto da sociedade*”, “*Os homens não devem chorar*”, “*Convém mostrar aos teus colegas que podes meter-te em brigas*”, “*A prevenção da gravidez é responsabilidade das raparigas*”, “*Pode justificar-se que um aluno risque o carro de um professor que o tenha reprovado*”, “*Quando uma mulher é agredida pelo seu marido, ela deverá ter feito algo para o provocar*”, “*Um bom pai deve mostrar ao resto da sua família quem é que manda*”, “*Se pedes ajuda os outros pensam que não vales muito*”, “*A violência que acontece dentro de casa é um assunto da família e não deve sair daí*”, “*Os rapazes ou raparigas que não têm amigos é porque não os querem ter*”, “*As brigas entre jovens, que com frequência acontecem durante o fim de semana, são inevitáveis*”).

Finalmente, o terceiro fator é designado por Crenças sexistas de justificação da violência doméstica sobretudo no contexto da família e atos de violência graves.. Para além dos itens referidos pelos autores, 16, 18, 25, 28, 30 e 37 (“*A violência que sofrem algumas mulheres por parte dos seus maridos ou companheiros acontece por eles não conseguirem reprimir os seus instintos biológicos*”, “*No caso de um dos pais ter de deixar de trabalhar para cuidar dos filhos conviria que fosse a mulher*”, “*A maioria das violações que acontecem poderiam evitar-se se as vítimas se tivessem vestido de forma menos provocadora ou se não tivessem passado por zonas perigosas e fora de horas*”, “*Sempre existirá violência contra as mulheres, como consequências biológicas ligadas ao sexo*”, “*Um bom pai deve mostrar ao resto da sua família quem é que manda*” e “*Se os pais escutam demasiado os seus filhos, estes podem tornar-se uns “queixinhas”*”), obtiveram também peso fatorial neste fator os itens 1, 5, 7, 8, 12, 19, 22 e 26 (“*Ser forte e valente é mais importante para os rapazes do que para as raparigas*”, “*Parece bem que os rapazes saiam com muitas raparigas, mas o contrário não*”, “*Justifica-se agredires alguém que te tirou o que era teu*”, “*É correto ameaçar, por vezes, os outros para que saibam que tens um carácter enérgico*”, “*Os professores(as) não devem intervir nas brigas que ocorrem entre os alunos*”, “*A mulher que parece frágil é mais atraente*”, “*A prevenção da gravidez é responsabilidade das raparigas*”, “*Há que castigar com dureza as crianças para corrigir a sua maldade natural*”).

Os itens 7, 8, 14, 21, 22, 29, 30 e 34, já mencionados em cima, que obtiveram saturações superiores a .40 em dois fatores, foram agrupados no fator que mais se relacionava com o seu conteúdo.

Concluída a AFC foram considerandos os seguintes fatores: Crenças sexistas relativamente à relação entre homem e mulher, Justificação da Violência entre iguais como forma de reacção e valentia e também as Crenças sexistas de justificação da violência doméstica sobretudo no contexto da família e atos de violência graves.

Após a análise e compreensão das dimensões do questionário da EAV, a consistência interna do conjunto de itens (com saturação igual ou superior a .40) seleccionados para cada fator foi apurada, para ambas as amostras, através do coeficiente de alfa de Cronbach, apresentado no Quadro 2, assim como a análise descritiva do instrumento (médias e desvio-padrão).

Quadro 2

Consistencia Interna, Média e Desvio Padrao de cada subescala da EAV

Fatores	Alfa	M	DP
Crenças sexistas em relativamente à relação entre homem e mulher	.90	2.74	1.12
Justificação da violência	.80	2.28	1.04
Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano	.82	2.13	1.03

Através da análise de precisão (estimação da consistência interna, através do Alfa de Cronbach) das três subescalas retiradas a partir da análise fatorial da EAV, verificou-se que todas apresentam valores de alfa elevados ($\alpha = .90$, $\alpha = .80$, $\alpha = .82$, respetivamente), o que indica a boa consistência interna destas três dimensões.

No que diz respeito às correlações entre os fatores identificados na EAV, estas são apresentados no Quadro 3, sendo as correlações significativas destacadas, tendo sido considerado um nível de significância de .01.

Quadro 3

Correlações entre as subescalas da EAV

	Crenças sexistas em relativamente à relação entre homem e mulher	Justificação da violência	Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano
Crenças sexistas relativamente à relação entre homem e mulher	-	.65**	.63**
Justificação da violência		-	.57**
Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano			-

** p<0.01

Através da análise do Quadro 3 é possível constatar que as subescalas da EAV apresentam correlações positivas fortes entre si. As crenças sexistas relativamente à relação entre homem e mulher apresentam uma correlação positiva forte com a Justificação da Violência como reacção e valentia ($r = .63$) e com as Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano ($r = .65$), enquanto este último factor apresenta uma correlação positiva com o fator Justificação da Violência como forma de reacção e valentia ($r = .57$).

3.1.2. Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1989; adaptado por Pechorro, Mâroco, Poiares & Vieira, 2011)

A análise fatorial da RSES corroborou a estrutura original da escala, visto que todos os itens surgem num único fator, como demonstrado na matriz de componentes principais, que explica 45,21% da variância total dos resultados. A consistência interna foi calculada através do Alfa de Cronbach, tendo-se obtido o resultado de .86, revelando um bom nível de precisão.

Quadro 4

Matriz de Componentes da RSES, após rotação

	Componente
	1
10- Tenho uma boa opinião de mim próprio.	<u>.78</u>
9- De um modo geral sinto-me um fracassado	<u>.75</u>
6- Por vezes sinto que sou um inútil	<u>.74</u>
2- Por vezes penso que não presto.	<u>.73</u>
5- Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio	<u>.70</u>
1-De um modo geral estou satisfeito comigo próprio	<u>.69</u>
4- Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	<u>.62</u>
8- Gostaria de ter mais respeito por mim próprio	<u>.57</u>
3- Sinto que tenho algumas boas qualidades.	<u>.56</u>
7- Sinto que sou uma pessoa de valor.	<u>.56</u>

No Quadro 4 verifica-se que todos os itens obtiveram peso fatorial num único fator, sendo que os pesos fatoriais de cada item variam entre .56 e .78.

3.1.3.Escala de Avaliação da Empatia (QACEC) (Zoll e Enz, 2010, adaptado por Veiga e Santos; 2011)

Com o objetivo de averiguar que fatores emergiriam das vinte afirmações referentes ao QACEC, foi inicialmente realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração de fatores através do método de componentes principais, seguida de uma rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram classificados segundo dois critérios: valor próprio superior a 1 (Critério de Kaiser) e a análise do gráfico de valores próprios (*Scree Plot* – Teste de Catell) (Pallant, 2005).

Para avaliar a qualidade da AFE utilizou-se o critério do Teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.75), demonstrando uma boa qualidade de Análise Fatorial Exploratória (Pereira, 2003). Por outro lado, o teste de Esfericidade de Barlett ($p < .001$) revelou que as variáveis estão correlacionadas de forma significativa (Pallant, 2005).

Assim, a AFC realizada permitiu reconhecer que a estrutura relacional da Empatia é explicada por dois fatores, sendo estes responsáveis por explicar entre 24,99% e

35,14% da variância total. Estes fatores, assim como os pesos fatoriais de cada item nos dois fatores (valores destacados representam saturações iguais ou superiores a .40, critério que foi considerado), são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5

Matriz de Componentes do QACEC, após rotação

	Componente	
	1	2
16- Quando vejo outra criança que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela.	.84	-,13
19- Muitas vezes, sinto pena de outras crianças que estão tristes ou com problemas.	.82	-,11
11- Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.	.72	-,03
5- Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele.	.71	-,08
3- Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar.	.62	,28
8- Fico chateado quando vejo uma criança ser agredida ou magoada	.58	,32
9- Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.	.58	-,24
1- Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas.	.53	,02
7- Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor.	.53	,29
14- Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança.	.53	,42
10- Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.	.41	-,08
4- Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.	-,28	.73
13- Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.	,35	.64
12- Muitas vezes, tento perceber os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.	-,03	.56
2- Quando estou zangado ou aborrecido com alguém tento imaginar o que ele está a pensar ou sentir.	,34	,30

Quadro 5 (Continuação)

	Componente	
	1	2
6- Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia.	,23	-,03
15- Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.	,05	-,29
17- Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.	,05	-,16
18- Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.	,36	-,05
20- Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.	,19	,17

Através da análise do Quadro 5, pode verificar-se que nenhum dos fatores manteve totalmente a sua estrutura original. Na Empatia Afetiva, tal como na versão original, obtiveram peso fatorial na mesma, os itens 1, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 19 (*“Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas”, “Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar”, “Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele”, “Fico chateado quando vejo uma criança ser agredida ou magoada”, “Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho”, “Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer”, “Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal”, “Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança”, “Quando vejo outra criança que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela” e “Muitas vezes, sinto pena de outras crianças que estão tristes ou com problemas”*). No entanto, o item 18, também considerado pelo autor como pertencente a este fator, não obteve peso fatorial em nenhum dos dois fatores. Para além dos itens referidos pelo autor, obtiveram também peso fatorial neste fator, os itens 7 e 10 (*“Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor” e “Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer”*), pertencentes ao segundo fator, Empatia Cognitiva, segundo o autor do questionário.

O segundo fator, que surgiu da análise fatorial, diz respeito à Empatia Cognitiva. Tal como na versão original, obtiveram peso fatorial no mesmo, os itens 4, 12, 13 (*“Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz”, “Muitas vezes, tento*

perceber os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista” e “Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz”. No entanto, os itens 2, 6, 15, 17, 20 (*“Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir”, “Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia”, “Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa”, “Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa”*), também considerados pelo autor como pertencentes a este fator, não obtiveram peso fatorial em nenhum dos fatores. Relativamente aos itens 7 e 10, também considerados pelo autor como pertencentes a este fator, obtiveram pesos fatoriais no fator de Empatia Afetiva, já referido acima.

No que diz respeito à consistência interna dos itens dos dois fatores da escala foi apurada através do coeficiente de Alfa de Cronbach, apresentado no Quadro 6, assim como a sua análise descritiva (média e desvio-padrão).

Quadro 6

Consistência Interna, Média e Desvio Padrão de cada subescala da QACEC

Fatores	Alfa	M	DP
Empatia Cognitiva	.47	3.99	0.68
Empatia Afetiva	.84	4.36	0.52

Através da análise da precisão, observa-se que a Empatia Cognitiva tem uma baixa consistência interna (.47), contrariamente à Empatia Afetiva que apresenta uma boa consistência interna (.84).

As correlações entre as duas subescalas do QACEC são estatisticamente significativas (a um nível de significância de .01), sendo descritas no Quadro 7.

Quadro 7

Correlações entre as subescalas do QACEC

	Empatia Cognitiva	Empatia Afetiva
Empatia Cognitiva	-	.12
Empatia Afetiva		-

A análise do Quadro 7 indica que a dimensão Cognitiva da empatia apresenta uma correlação positiva fraca com a dimensão Afetiva ($r = .12$).

3.2. Análise Desenvolvementista/Análise da Variância

Com o objetivo de analisar as diferenças entre os grupos de agressores, vítimas e observadores em relação aos seus níveis de empatia, autoestima e atitudes face à violência, assim como a análise das diferenças entre os participantes do sexo masculino e feminino, foi realizada uma análise de variância (ANOVA). Os resultados da ANOVA são apresentados no Quadro 8, no Quadro 9 e Quadro 10.

Quadro 8

Resultados da ANOVA, para a Empatia (QACEC)

<i>QACEC</i>	Grupos	N	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Homogeneidade</i>		<i>ANOVA</i>	
					<i>Levene</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Empatia Cognitiva	Agressores	11	3.82	.74	.190	.903	1.475	.229
	Vítimas	27	4.21	.55				
	Observadores	16	3.92	.55				
	Agressores - Vítimas	20	3.95	.69				
Empatia Afetiva	Agressores	11	4.15	1.01	1.940	.131	1.045	.378
	Vítimas	27	4.47	.38				
	Observadores	16	4.31	.60				
	Agressores - Vítimas	20	4.25	.45				

Quadro 9

Resultados da ANOVA, para a Autoestima (RSES)

<i>RSES</i>	Grupos	N	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Homogeneidade</i>		<i>ANOVA</i>	
					<i>Levene</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Autoestima	Agressores	11	1.78	.43	.932	.430	2.234	.092
	Vítimas	27	2.17	.43				
	Observadores	16	1.88	.54				
	Vítimas-Agressores	20	2.01	.50				

Quadro 10

Resultados da ANOVA, para as Atitudes face à Violência (EAV)

<i>EAV</i>	Grupos	N	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Homogeneidade</i>		<i>ANOVA</i>	
					<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Crenças sexistas relativamente à relação entre homem e mulher	Agressores	11	2.92	1.73	4.217	.008	2.808	.046*
	Vítimas	27	2.06	1.02				
	Observadores	16	1.78	.68				
	Agressores – Vítimas	20	2.13	.76				
Justificação da violência entre iguais como reacção e valentia	Agressores	11	3.06	1.23	1.011	.393	3.232	.027*
	Vítimas	27	2.02	.76				
	Observadores	16	1.99	1.27				
	Vítimas-Agressores	20	2.43	1.04				
Crenças sexistas de justificação da violência doméstica, sobretudo no contexto da família e atos de violência graves	Agressores	11	3.18	1.44	.540	.656	.851	.471
	Vítimas	27	2.73	1.16				
	Observadores	16	2.45	1.08				
	Vitimas-Agressores	20	2.81	1.15				

* $p < 0.05$

Os resultados mostram a existência de diferenças significativas das médias entre os grupos (agressores, vítimas, vítimas-agressores e observadores), relativamente a duas subescalas da EAV, as crenças sexistas relativamente à relação entre o homem e a mulher e a Justificação da violência entre iguais como reacção e valentia, na medida que a média obtida pelos agressores é significativamente superior em relação às vítimas, vítimas-agressores e observadores. No que diz respeito às variáveis autoestima e

empatia, as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significativas. Em relação às diferenças obtidas nos instrumentos de medida, relativamente aos indivíduos do sexo masculino e feminino, os resultados são apresentados no Quadro 11.

Quadro 11

Resultados da ANOVA, relativamente à variável independente género

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Homogeneidade</i>		<i>ANOVA</i>	
					<i>Levene</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Autoestima	Feminino	55	2.04	.52	.43	.01	2.59	.11
	Masculino	46	1.89	.44				
Empatia Cognitiva	Feminino	55	4.07	.54	6.08	.00	1.79	.19
	Masculino	46	3.90	.82				
Empatia Afetiva	Feminino	55	4.48	.34	4.89	.00	6.40	.01*
	Masculino	46	4.22	.66				
Crenças sexistas relativamente à relação entre homem e mulher	Feminino	55	1.72	.61	15.99	.02	22.88	.00*
	Masculino	46	2.62	1.22				
Justificação da violência entre iguais como reação e valentia	Feminino	55	1.92	.72	16.27	.03	17.15	.00*
	Masculino	46	2.72	1.20				
Crenças sexistas de justificação da violência doméstica sobretudo no contexto da família e atos de violência graves	Feminino	55	2.37	.86	7.54	.51	14.90	.00*
	Masculino	46	3.18	1.24				

* $p < 0.05$

Os resultados mostram que existem diferenças entre as médias dos grupos do sexo masculino e feminino relativamente às três escalas da EAV e a subescala Empatia Cognitiva. No que diz respeito às escalas da EAV, os rapazes apresentam médias significativamente superiores em todas as subescalas, enquanto que as raparigas

apresentam uma média significativamente superior na subescala Empatia Afetiva do QACEC.

3.3. Análise das Relações entre as Variáveis

Com o objetivo de analisar as relações entre a Empatia e a Autoestima, a Empatia e as Atitudes face à violência, e ainda a Autoestima e as Atitudes face à Violência, foram realizadas correlações, com recurso ao coeficiente de Pearson. Os resultados apresentam-se de seguida.

3.3.1. Correlações entre a Empatia e a Autoestima

As correlações entre os fatores identificados no QACEC (Empatia Cognitiva e Afetiva) e na Autoestima (fator da RSES) encontram-se no Quadro 12, sendo estatisticamente significativas a um nível de significância de .01.

Quadro 12

Correlações entre os fatores identificados no QACEC e a Autoestima, fator da RSES

Fatores do QACE	Fator do RSES
	Autoestima
Empatia Cognitiva	.02
Empatia Afetiva	.13

Através da análise do Quadro 12 verifica-se que os fatores que constituem o QACEC, Empatia Cognitiva e Empatia Afetiva, apresentam uma correlação positiva fraca com a Autoestima ($r = .02$ e $r = .13$ respetivamente).

3.3.2 Correlações entre a Empatia e as atitudes face à violência

As correlações entre os fatores identificados no QACEC e os fatores pertencentes à EAV apresentam-se no Quadro 13. Os valores significativos encontram-se destacados (nível de significância de .01).

Quadro 13

Correlações entre os fatores identificados no QACE e na EAV

Fatores do QACE	Fatores da EAV		
	Crenças Sexistas relativamente à relação entre homem e mulher	Justificação da violência	Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano
Empatia Cognitiva	-.32**	-.51**	-.16
Empatia Afetiva	-.25*	-.28**	-.18

** p < .01

A análise do Quadro 13 permite verificar que as dimensões *Cognitiva* e *Afetiva* da *Empatia* apresentam correlações negativas com todas as subescalas da EAV: Enquanto a *empatia cognitiva* apresenta correlações negativas moderadas com as dimensões *Crenças Sexistas relativamente à relação entre homem e mulher* ($r = -.32$), e *Justificação da violência* ($r = -.51$) e uma correlação negativa fraca com as *Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano* ($r = -.16$). No que diz respeito à *Empatia Afetiva*, esta apresenta uma correlação negativa e fraca com a dimensão *Crenças Sexistas relativamente à relação entre homem e mulher* ($r = -.25$), com a *Justificação da violência* ($r = -.28$) e com as *Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano* ($r = -.18$).

3.3.3. Correlações entre a Autoestima e as Atitudes face à Violência

As correlações entre o fator identificado na RSES, a autoestima e os três fatores identificados na EAV encontram-se no Quadro 14. Os valores significativos encontram-se destacados e correspondem a correlações ao nível de significância de .01.

Quadro 14

Correlações entre a Autoestima, fator do RSES e os fatores identificados na EAV

Fator do RSES	Fatores da EAV		
	Crenças Sexistas relativamente à relação entre homem e mulher	Justificação da violência	Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano
Autoestima	-.10	-.17	-.29**

** p < .01

A análise do Quadro 14 revela a existência de correlações significativas, negativas e fracas da Autoestima com todas as subescalas da EAV: *Crenças Sexistas relativamente à relação entre homem e mulher* ($r = -.10$), *Justificação da violência* ($r = -.17$) e *Crenças sexistas em relação ao papel do homem no quotidiano* ($r = -.29$).

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo proposto teve como principal objetivo a realização de um perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores de *bullying*, caracterizando-os segundo variáveis associadas a este fenómeno, tais como a empatia, a autoestima e as atitudes face à violência.

Além disso, o principal objetivo desta investigação foi dividido em objetivos mais específicos, aos quais foram associadas hipóteses e questões de investigação, tendo em conta o apoio encontrado na revisão de literatura, e que são agora apresentados: (A) realização de uma análise psicométrica dos instrumentos de medida selecionados para o presente estudo (QACEC, RSES e EAV), com uma amostra de adolescentes entre os 12 e os 18 anos; (B) analisar a relação entre as variáveis dependentes empatia, autoestima e atitudes face à violência; (C) analisar a relação entre os níveis de empatia e autoestima, bem como as atitudes face à violência nos agressores, vítimas, vítimas-agressores e observadores de *bullying*; (D) analisar as diferenças existentes entre os grupos, caracterizados segundo a variável independente género, em relação aos seus níveis de autoestima, empatia e as atitudes face à violência;

Em relação ao primeiro objetivo (A), a análise da estrutura fatorial dos instrumentos de medida utilizados, foi realizada numa base de dados comum, sendo posteriormente utilizada como suporte para a realização da análise de dados do presente estudo.

No que diz respeito à Escala de Atitudes face à Violência, foram encontradas diferenças significativas comparativamente à estrutura original dos fatores. Após a realização da análise fatorial confirmatória, foram encontrados três tipos de atitudes que os indivíduos podem assumir em relação à violência, como as Crenças sexistas relativamente à relação entre o homem e a mulher, a Justificação da violência como forma de reação e valentia e as Crenças sexistas de justificação da violência doméstica sobretudo no contexto da família e atos de violência graves, existindo modificações na estrutura fatorial de todos os fatores obtidos para esta escala.

O fator Crenças sexistas relativamente à relação entre homem e mulher substituiu o fator que era considerado na estrutura original de Martins (2009), referente a Crenças sexistas relativamente à justificação da violência doméstica, uma vez que as alterações

da estrutura fatorial incluem itens que abrangem outros tópicos relativamente à relação entre homem e mulher que não estão relacionados exclusivamente com a violência doméstica.

Os outros dois fatores mantiveram a designação original, apesar de também terem sofrido alterações na sua estrutura fatorial. A análise do conteúdo dos itens permite afirmar que estes se enquadram na designação atribuída inicialmente a estes fatores. Os itens 3, 17, 32, 33 e 36 não revelaram peso fatorial, o que fez com que fossem removidos da escala.

As diferenças na estrutura fatorial do questionário podem ser explicadas pela saturação utilizada, uma vez que nesta análise foram considerados todos os itens com saturação superior a .40, tendo o autor da escala considerado os itens com saturação superior a .25. No que diz respeito à consistência interna de cada um dos fatores, esta revelou-se boa.

No que diz respeito à análise psicométrica da Escala de Autoestima de Rosenberg (1989), a análise fatorial exploratória foi ao encontro da estrutura original do instrumento, tendo em conta que todos os itens surgiram agrupados num único fator. Além disso, o estudo da consistência interna demonstrou uma precisão muito boa, o que corrobora os resultados encontrados na versão utilizada por Martins (2009). Em relação às correlações entre as três subescalas da EAV, estas revelam correlações positivas entre si, o que vai ao encontro das fortes correlações observadas no estudo de Martins (2009).

Na escala de avaliação da empatia, o QACEC (*Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy*), a análise fatorial exploratória revelou alterações bastante significativas em relação à estrutura original (Veiga & Santos, 2011), tendo sido obtidos dois fatores, a empatia cognitiva e a empatia afetiva, tal como na estrutura original.

Ambos os fatores sofreram modificações na sua estrutura. No fator Empatia Afetiva, foram adicionados os itens 7 e 10, que na estrutura dos autores do questionário pertence ao fator da Empatia Cognitiva, que sofreu alterações bastante significativas, uma vez que foram retirados os itens 2, 6, 15, 17 e 20, mantendo-se somente os itens 4, 12 e 13.

O estudo da consistência interna da escala revelou uma baixa precisão para a Empatia Cognitiva, relativamente à versão de Veiga e Santos (2011) enquanto a

Empatia Afetiva apresenta uma elevada consistência interna que corrobora a consistência deste fator relativamente à versão dos autores.

Estas diferenças podem ser explicadas pelo facto de na versão adaptada por Veiga e Santos (2011), os itens relacionados com este mesmo fator incluírem simultaneamente aspetos cognitivos e emocionais, não existindo uma diferenciação clara entre eles. Em relação às correlações entre os fatores Empatia Cognitiva e Empatia Afetiva, verificou-se que não existe uma relação significativa entre si.

Relativamente ao objetivo (B), foram formuladas as seguintes questões de investigação: Será que existe uma relação entre a empatia e a autoestima? Será que existe uma relação entre a empatia e as atitudes face à violência? Será que existe uma relação entre a autoestima e as atitudes face à violência?

Iniciando a discussão pela primeira questão de investigação formulada, foi encontrada uma correlação positiva fraca, entre a empatia e a autoestima, o que significa que não existe uma relação entre estas duas variáveis.

Ao proceder ao estudo da correlação entre a empatia e as atitudes face à violência, verifica-se que as duas subescalas Empatia Cognitiva e Empatia Afetiva revelaram uma correlação significativa, negativa e moderada com as subescalas Crenças sexistas relativamente á relação entre homem e mulher e Justificação da Violência entre iguais como reação e valentia, o que pode indicar que o aumento dos níveis de empatia está associado a atitudes menos favoráveis em relação à violência, o que vai parcialmente ao encontro da literatura recolhida (Van Noorden et al., 2014), na medida que descobriu uma associação negativa entre os comportamentos de *bullying* e a empatia cognitiva e afetiva.

Além disso, os agressores que Martins (2007) descreve como tendo atitudes mais favoráveis à violência, possuem menores níveis de empatia, o que pode indicar que indivíduos que têm crenças sexistas ou que conseguem encontrar facilmente justificações para a violência, têm mais dificuldades em compreender os sentimentos do outro e colocar-se na sua posição.

Por último, o estudo da correlação entre as atitudes face à violência e autoestima mostrou que esta tem uma correlação negativa fraca com todas as escalas da EAV, existindo, no entanto, uma correlação significativa, também ela negativa e fraca, com as

Crenças Sexistas de justificação da violência doméstica sobretudo no contexto da família e atos de violência graves, o que sugere que indivíduos com uma percepção negativa de si próprios sentem que a violência se justifica com base em crenças sexistas, ideia que não é corroborada pela literatura, tendo em conta que as vítimas de *bullying* são caracterizadas como tendo baixos níveis de autoestima (Olweus, 1997; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002), o que faz com que não tenham uma atitude favorável em relação à violência (Martins, 2007).

O objetivo (C) pretendia perceber as diferenças de género relativamente aos níveis de empatia, autoestima e atitudes face à violência. Para isso foi formulada a seguinte hipótese: Espera-se que os adolescentes do sexo masculino tenham atitudes mais favoráveis em relação à violência, comparativamente com os adolescentes do sexo feminino. Além disso foram formuladas várias questões de investigação: Como se caracterizarão os adolescentes do sexo masculino em relação à empatia e à autoestima; Como se caracterizarão os adolescentes do sexo feminino em relação à empatia e autoestima?

Os resultados mostram que a hipótese colocada foi confirmada, uma vez que os rapazes revelam atitudes mais favoráveis em relação à violência, relativamente às raparigas, o que confirma os dados obtidos pelo estudo de Martins (2009), no qual também se verificou uma associação mais forte entre os valores revelados pelo sexo masculino e o risco de violência. Também de acordo com os resultados obtidos encontram-se os estudos de Olweus (1997,1999), nomeadamente pelo facto de os rapazes apresentarem uma maior tendência para se envolver no papel de agressores, em relação às raparigas, o que pode mostrar que classificam a violência como justificável com maior frequência.

No que diz respeito à questão de investigação formulada em relação aos níveis de empatia e autoestima no sexo masculino, os resultados mostram que estas variáveis não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino, relativamente à autoestima e empatia cognitiva, ao contrário do que acontece no caso da empatia afetiva, no qual as raparigas revelam níveis superiores de empatia afetiva relativamente aos rapazes, o que pode indicar que conseguem partilhar mais facilmente as emoções com o outro, experienciando e compreendendo o que está a sentir, de acordo com a definição de Veiga e Santos (2011).

Em relação ao quarto objetivo (D), que corresponde à caracterização de agressores, vítimas e observadores de *bullying* segundo as variáveis psicológicas da empatia, autoestima e atitudes face à violência, foram formuladas as seguintes hipóteses, de acordo com a revisão de literatura: (1) Espera-se encontrar uma associação negativa entre os comportamentos de agressão e os níveis de empatia; (2) Espera-se uma associação forte entre os comportamentos de agressão e as atitudes face à violência; (3) Espera-se uma associação negativa entre os comportamentos de vitimação e as atitudes face à violência; (4) Espera-se que os agressores tenham atitudes mais favoráveis à violência em relação às vítimas; (5) Espera-se uma associação positiva em relação aos comportamentos de agressão e os níveis de autoestima; (6) Espera-se uma associação negativa entre os comportamentos de vitimação e os níveis de autoestima; (7) Espera-se que os agressores revelem maiores níveis de autoestima em relação às vítimas.

Além disso, foram formuladas duas questões de investigação: (1) Como se caracterizarão as vítimas em relação à empatia? (2) Qual será a relação entre os observadores dos comportamentos de *bullying* e os níveis de empatia e autoestima, bem como as suas atitudes face à violência, de acordo com o que é reportado pelos adolescentes?

No que diz respeito à hipótese nº1, a mesma foi refutada, uma vez que os resultados mostram que apesar de possuírem valores mais baixos nas duas subescalas da empatia, as diferenças entre as médias dos agressores em relação aos outros grupos não são estatisticamente significativas, o que não vai ao encontro à caracterização realizada por alguns autores, que referem que os agressores de *bullying* possuem níveis mais baixos de empatia em relação às suas vítimas (Olweus, 1997; 2003; Matos & Gonçalves, 2009; Haber & Glatzer, 2007). No entanto, as diferenças entre as médias indicam uma tendência para que as vítimas sejam o grupo com maiores níveis de empatia, não sendo no entanto significativa.

A questão de investigação nº1 procurava perceber a caracterização do nível de empatia das vítimas, tendo os resultados mostrado diferenças que não são estatisticamente significativas.

Relativamente às hipóteses (2), (3) e (4), acerca das atitudes face à violência de agressores e vítimas de *bullying*, estas foram parcialmente confirmadas, tendo em conta

que os agressores possuem uma média significativamente superior em relação às vítimas em duas das três subescalas da EAV, o que corrobora os resultados obtidos no estudo de Martins (2009), no qual os agressores revelavam atitudes significativamente mais favoráveis para a violência em relação às vítimas, que tinham uma atitude negativa para com a mesma. Assim, este resultado indica que existe uma associação positiva entre a utilização de crenças sexistas para a justificação da violência, que é vista como forma de reação e valentia, e a tendência para se entrar em confrontos e comportamentos de agressão, tal como é referido por Martins (2007).

Em relação às hipóteses (5), (6) e (7), que se referiam aos níveis de autoestima de agressores e vítimas, estas foram refutadas, tendo em conta que as diferenças encontradas entre as médias dos grupos relativamente a esta variável não são estatisticamente significativas, não sendo assim possível confirmar a ideia referida por vários autores acerca dos níveis mais altos de autoestima quando comparados com as vítimas (Freire et al., 2006; Haber & Glatzer, 2007).

Por último, a questão de investigação nº2, referente aos níveis de empatia e autoestima dos observadores, bem como as suas atitudes em relação à violência, os resultados não são estatisticamente significativos para as duas primeiras variáveis, o que não acontece nas atitudes face à violência, uma vez que os observadores revelam diferenças estatisticamente significativas e inferiores em relação aos agressores e às vítimas.

V. CONCLUSÃO

O *bullying* é um problema global que afeta as escolas do nosso país. De modo a poder intervir de forma mais clara e precisa é necessário um conhecimento aprofundado sobre o tema, que permita lidar não só ao nível da prevenção mas também saber como intervir com os agentes deste tipo de comportamentos. Nesse sentido, o principal objetivo deste trabalho corresponde à caracterização psicológica dos intervenientes do *bullying*, consoante os seus níveis de empatia e autoestima, assim como as atitudes que demonstram em relação à violência, diferenciando-os simultaneamente em relação ao género.

Os resultados obtidos permitem retirar algumas conclusões em relação à população em estudo. No que diz respeito à empatia, é possível concluir que as raparigas revelam maiores níveis de empatia afetiva em relação aos rapazes, não se verificando, no entanto, diferenças significativas em relação à empatia cognitiva. Estes resultados podem apontar uma direção para investigações futuras, no sentido de perceber de que forma a empatia se diferencia, não só de acordo com as dimensões aqui estudadas (cognitiva e afetiva) em relação aos vários intervenientes do *bullying*, mas também perceber de que forma o desenvolvimento da empatia é influenciado pelo género, numa alusão ao modelo conceptualizado por Hoffmann, apresentado neste trabalho.

Relativamente à caracterização de agressores, vítimas e observadores segundo os níveis de empatia, no presente estudo não se observaram diferenças significativas entre os intervenientes na variável empatia. Apesar disso, a diferenciação entre empatia cognitiva e empatia afetiva realizada pelo instrumento selecionado para medir esta variável pode trazer boas perspetivas no futuro, ao nível perceção das diferenças de empatia entre agressores, vítimas e observadores de *bullying*.

No que respeita à autoestima, os dados obtidos não são significativos, quer na diferenciação entre agressores, vítimas e observadores, quer em relação ao género, verificando-se, no entanto, uma tendência que não era esperada, com as vítimas a revelarem resultados superiores em relação aos agressores. Assim, o presente estudo pode abrir portas a futuras investigações, na caracterização destes intervenientes e no estudo aprofundado em relação a estas variáveis, nomeadamente a autoestima. Os

resultados obtidos com a Escala de Atitudes face à Violência permitem que os agressores revelem atitudes mais favoráveis em relação à violência relativamente às vítimas e observadores, algo que vai ao encontro da literatura analisada.

O presente estudo tem implicações ao nível clínico, ao lidar com variáveis psicológicas como a empatia, a autoestima e as atitudes face à violência, cujas dimensões incluem crenças que os indivíduos consideram que justificam a violência. Assim é possível, a partir dos resultados obtidos, abrir novas portas em relação à caracterização psicológica do *bullying*, como um elemento fundamental das práticas de prevenção e intervenção aplicadas, uma vez que a compreensão dos diferentes conceitos abordados no presente estudo pode beneficiar programas que lidam com a promoção de competências sociais e a resolução de problemas.

5.1. Limitações e Sugestões Futuras de Investigação

Uma das principais limitações da presente investigação diz respeito à reduzida dimensão da amostra recolhida, que é constituída por 101 participantes, o que não permitiu a realização das análises estatísticas mais robustas que poderiam tornar os resultados mais precisos e significativos. Assim, é necessária uma interpretação prudente dos resultados obtidos.

O instrumento selecionado para medir a empatia (QACEC – *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy*) contém algumas limitações, nomeadamente em relação às dimensões encontradas. Os itens dentro de cada dimensão tendem a referir-se a aspetos diferenciados, o que faz com que o nível de fiabilidade encontrado para uma das subescalas tenha sido baixo, tal como é comprovado pela análise fatorial realizada.

A resposta aos questionários foi realizada presencialmente, o que faz com que os resultados possam ter sido afetados pelo efeito da desejabilidade social, uma vez que poucos adolescentes assumem-se claramente como agressores, o que por si só dificulta a sua identificação.

Na sequência das limitações encontradas é importante referir as investigações futuras, que devem tentar colmatar falhas encontradas no presente estudo de modo a conseguir a elaboração de um perfil psicológico dos vários intervenientes do *bullying*.

Primeiramente, poderia ser interessante a utilização de outros métodos de recolha de dados. Assim, pode ser considerada a utilização de entrevistas, como por exemplo de *focus-group* como instrumento utilizado para a recolha de informação sobre o *bullying*, na medida que permite uma perceção mais realista da forma como os adolescentes olham para este fenómeno, e um levantamento mais aprofundado das características dos agressores que as crianças encontram no seu contexto escolar, apesar de representar uma mudança no tipo de investigação realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves de Sá, J. I. (2007). Manifestações de bullying no 3º ciclo do ensino básico – um estudo de caso. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren..*Aggressive behavior*, 26(1), 49-56.
- Besag, V. E. (1989). Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?..*Developmental review*, 27(1), 90-126.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-330.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child development*, 944-954.
- Bowes, L., Joinson, C., Wolke, D., & Lewis, G. (2015). Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: prospective cohort study in the United Kingdom. *bmj*, 350, h2469.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L. & Matos, M. G. (2001). Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(XIX), pp. 523-537.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 125-146.
- Cachoeira, R. D., Zwierewicz, M., da Silva, D. E., Soares, J.C., & dos Santos, L. B. (2015). O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA SISTEMATIZAÇÃO DE ESTUDOS PRECEDENTES. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (13).

- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The Consequences of Interparental Discord and Child's Self-Concept. *Family Process*, 42(2), 237-251.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*, 67(3), 993-1002.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. *4 política educativa*, 63.
- Díaz- Aguado, M. J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. *Programas desarrollados a*.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37(1), 1.
- Didaskalou, E., Andreou, E. & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *In Revista Interacções*, 5(13), pp. 249-274.
- Dracic, S. (2009). Bullying and peer victimization. *Materia socio medica*, 21(4), 216-219.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental psychology*, 34(2), 299.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101 (1), 91.
- Espinheira, F., & Jóluskin, G. (2009). Violência e bullying na escola.
- Fante, C. (2005). Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Verus Editora.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 381-458.

- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91.
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of school health*, 79(3), 130-137.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *Bmj*, 319(7206), 344-348.
- Freire, I.P. & Amado, J. S. (2003). Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir. Porto: Edições ASA.
- Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico—um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of research in education*, 263-299.
- Gouveia, S. J. D. S. (2011). Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno.
- Guimarães, S. P., & Campos, P. H. F. (2007). Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 188-196.

- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527.
- Haber, J., & Glatzer, J. (2009). *Bullying—manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2012). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. American Psychological Association.
- Marmoz, L. (2006). La violence comme nécessité historique: une place pour l'école?. T. Estrela & L. Marmoz. *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes*. Paris: L'Harmattan, 11-33.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: a longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of educational psychology*, 93(2), 411..
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-105.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Editorial Novembro.
- Matos, M. G. D., & Gonçalves, S. M. P. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), 3-15.

- Minghelli, B., Nunes, C., & Abílio, F. (2014). Bullying escolar—Intervenientes, ações e sentimentos associados: um estudo com alunos do 2º e 3º ciclos da região do Algarve.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D., Limber, S., & Mahalic, S. F. (1999). *Bullying prevention program*. Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive behavior*, 27(4), 269-283.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence. Washington: American Psychological Association.
- Pallant, J. (2005). SPSS survival guide. *Open University Press, Maidenhead*.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 127-134.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiares, C., & Vieira, R. X. (2011). Validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina*, 25(5-6), 174-179.
- Pereira, B. O., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal.

- Perry, D. G., Perry, L. C., & Weiss, R. J. (1989). Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression. *Developmental Psychology*, 25(2), 312.
- Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa.
- Ribeiro, M. D. C. O., & Sani, A. I. (2008). As crenças de adolescentes sobre a violência interpessoal.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American sociological review*, 1004-1018.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33(3), 198-206.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. (1996). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K., Horwood, J., Hollis, C., Gunnell, D., ... & Harrison, G. (2009). Prospective study of peer victimization in childhood and psychotic symptoms in a nonclinical population at age 12 years. *Archives of general psychiatry*, 66(5), 527-536.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 97-110.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (71), 81-98.

- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2014). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 637-657.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Almedina.
- Veiga, F., & Santos, E. (2011). Uma escala de avaliação da empatia: adaptação portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. In *Educational Research*, 35(1), pp.3-25.
- Zoll, C., & Enz, S. (2010). *A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

ANEXOS

ANEXO A

Exma. Senhor(a) Diretor(a) da Escola XXXXX

No âmbito da Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, que me encontro a realizar sob orientação da Prof.^a Doutora Luísa Bizarro, pretendo aplicar um conjunto de questionários, cujo principal objetivo é avaliar características psicológicas dos agressores e das vítimas de *bullying*, sendo necessária a sua aplicação a um conjunto de crianças e adolescentes. Nesse sentido, venho junto de V. Exa solicitar autorização para a aplicação dos referidos questionários a alguns alunos dessa escola.

Os questionários são preenchidos de forma anónima e os resultados dos mesmos serão utilizados unicamente no âmbito desta investigação que tem fins académicos.

Desde já agradeço a sua atenção e disponibilizo-me para prestar os esclarecimentos tidos por necessários através do seguinte e-mail: joao_pedro_95@hotmail.com Junto se envia a Declaração de Consentimento Informado que terá que ser preenchida pelos respetivos Encarregados de Educação dos alunos(as).

Com os melhores cumprimentos,

Lisboa, ____ de _____ 2015

O Aluno

A Orientadora

(João Pedro Cardia Sequeira Carlos)

(Prof.^a Doutora Luísa Bizarro)

ANEXO B

Declaração de Consentimento Informado

Chamo-me João Carlos e, no âmbito do Mestrado de Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, estou a efetuar, sob orientação da Prof.^a Doutora Luísa Bizarro, um estudo cujo objetivo principal é a avaliação de características psicológicas de agressores e vítimas de *bullying*. Para cumprir este objetivo, é necessário aplicar um conjunto de questionários a crianças e adolescentes.

Assim, venho solicitar a sua colaboração neste estudo autorizando que o referido questionário seja aplicado ao seu(a) educando(a), bem como que os dados recolhidos em sessão durante a aplicação destes instrumentos sejam utilizados nesta investigação. Os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e será assegurado o anonimato do seu(a) educando(a), não sendo registado o seu nome ou qualquer outro elemento identificativo.

A participação do seu(a) educando(a) neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para ele(a). Ao autorizar que o seu(a) educando(a) participe neste trabalho, reconhece que está a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área do *bullying*, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela sua colaboração.

Entende, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a identidade do seu(a) educando/a nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

Estes instrumentos serão aplicados em apenas uma sessão com uma duração máxima previsível de 30 minutos.

Caso tenha alguma dúvida relativamente à presente investigação poderá entrar em contacto comigo através de correio eletrónico: joao_pedro_95@hotmail.com.

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade,

João Carlos

Preencha, por favor, e assine o documento que se encontra a seguir ao tracejado.

Eu, _____, autorizo voluntariamente que o meu educando(a) _____, participe no estudo relativo à avaliação de características psicológicas de agressores e vítimas de *bullying* e que os dados recolhidos sejam utilizados de forma confidencial e anónima.

Lisboa, ____ de _____ 2015

O/A Encarregado de Educação

_____ (nome legível)

ANEXO C

Informação de Apresentação do Estudo/Tarefa aos Participantes

Neste momento, estou a realizar uma investigação para a minha Dissertação de Mestrado, sobre o *Bullying*, na qual o objetivo é perceber o que os jovens sabem e pensam sobre o assunto, se já tiveram conhecimento de alguma situação de *bullying*, ou se eles próprios já participaram em episódios semelhantes.

Para tal, necessito da tua colaboração na realização de uns questionários relacionados com este tema. Todas as informações que me deres serão tratadas de forma anónima e confidencial.

Caso tenhas alguma dúvida ou necessites de algum esclarecimento, podes contactar-me para o e-mail: joao_pedro_95@hotmail.com

Desde já agradeço a tua participação neste estudo,

João Carlos

ANEXO D

Apresentação

Peço-te que preenchas os questionários que se seguem tendo em conta as instruções que acompanham cada um deles. A tua participação é voluntária e, caso decidas colaborar, podes desistir quando desejares.

Não se tratam de testes, por isso não há respostas certas nem erradas. Procura ser o mais sincero(a) possível nas tuas respostas.

Os questionários são anónimos, não tens que escrever o teu nome em lado nenhum, e confidenciais, mais ninguém terá acesso a eles.

No fim, antes de entregares, confirma se respondeste a todas as questões, incluindo o preenchimento dos dados pedidos nesta folha.

OBRIGADO pela tua colaboração!

Dados Sóciodemográficos

1- Idade: _____ anos.

2- Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

3- Ano de escolaridade (Ano que estás a frequentar): _____ ano.

4- Já reprovaste algum ano? Sim ☐ Não ☐

4.1- Se Sim, quantas vezes? _____

5- Dentro da tua turma como classificas o teu rendimento escolar:

Superior ao dos meus colegas ☐

Igual ao dos meus colegas ☐

Inferior ao dos meus colegas ☐

6- Achas que fazes amigos:

Menos facilmente que os outros ☐

Tão facilmente como os outros ☐

Mais facilmente que os outros ☐

PRIMEIRA PARTE

1 - Gostas da tua escola?

Gosto muito ☐

Gosto ☐

Nem gosto nem desgosto ☐

Não gosto ☐

Não gosto mesmo nada ☐

2- Já assististe a situações de violência na tua escola?

Sim ☐

Não ☐

3- Se respondeste "SIM" à questão anterior, quem participou nessas situações de violência?

☐ Alunos

☐ Alunos e Professores

☐ Alunos e Assistentes Operacionais

☐ Alunos e Pais

☐ Alunos e pessoas estranhas à escola

☐ Pais e Professores

☐ Pais e Assistentes Operacionais

☐ Pais de alunos com outros Pais de alunos

4- Destas situações apresentadas, indica qual/quais aconteceram contigo nos últimos meses:

	Nunca	Por Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Chamaram-te nomes feios, insultaram-te ou troçaram de ti?				
Os teus colegas ignoram-te e deixam-te fora dos jogos e das brincadeiras de propósito?				
Os teus colegas agrediram-te, bateram-te, fecharam-te na sala ou noutro local da escola?				
Os teus colegas contam mentiras a teu respeito, para que os outros não gostem de ti?				
Alguns colegas da escola ameaçaram-te / ou forçaram – te a fazer coisas contra a tua vontade?				

5- Destas situações apresentadas, indica qual / quais aconteceram contigo nos últimos meses:

	Nunca	Por Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Chamaste nomes feios, insultaste ou troçaste de um colega?				
Ignoraste ou deixaste colegas fora dos jogos e das brincadeiras de propósito?				
Agrediste, batestes ou fechaste um colega na sala ou outro local da escola?				
Contaste mentiras a respeito de um colega, para que os outros não gostassem dele?				
Ameaçaste ou forçaste algum colega da tua escola a fazer as coisas contra a sua vontade?				

SEGUNDA PARTE

- 1- Costumas conversar com alguém sobre os cuidados a ter quando navegas na Internet? Sim____ Não____
- 2- Nessas conversas sobre os cuidados a ter quando navegas na Internet, falam de que tipo de cuidados?

Não dar informação pessoal a desconhecidos na Internet, como o nome, morada ou número de telephone	
Não conversar na Internet com desconhecidos	
Não colocar fotografias ou vídeos pessoais na Internet	
Não colocar o número de telefone ou a morada no perfil de uma rede social	
Outros conselhos. Quais?	

- 3- Já tiveste uma situação desagradável quando estava a utilizar a Internet?
Sim____ Não____

- 4- Se sim, o que aconteceu? (assinala com um X)

A) Desconhecidos usarem informação pessoal, com o teu nome, morada ou número de Telephone	
B) Desconhecidos conversarem contigo na Internet	
C) Fotografias ou dados pessoais, colocados na Internet, foram usados por outras Pessoas	
D) Divulgação de fotos/vídeos ou dados pessoais nas redes sociais sem tu saberes	
E) Alguém descobriu a tua password do email, rede social e fez-se passar por ti	
D) Receberes várias vezes emails, comentários no Facebook em que te chamam nomes ou te ameaçam	
F) Alguém contar um segredo ou uma informação pessoal sobre ti na Internet, que não querias que outras pessoas soubessem	
G) Alguém enviar-te mensagens para o telemóvel em que te chamam nomes ou Ameaçam	
H) Outros. Quais?_____	

5- Conheces alguém a quem tenha acontecido alguma situação anterior?

Sim____ Não____

Se sim, qual?

A)	
B)	
C)	
D)	
E)	
F)	
G)	

6- E tu, já praticaste alguma das situações anteriores?

Se sim, qual?

A)	
B)	
C)	
D)	
E)	
F)	
G)	
H)	

TERCEIRA PARTE

Para cada item, diz quanto concorda ou não com ele. Por favor, preenche o espaço dentro da circunferência que contém o número indicado, de acordo com o seguinte critério:

Discordo Totalmente	Discordo um Pouco	Nem discordo nem concordo	Concordo um Pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

-
- ①②③④⑤ - 01 Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas.
- ①②③④⑤ - 02 Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir.
- ①②③④⑤ - 03. Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar.
- ①②③④⑤ - 04. Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.
- ①②③④⑤ - 05. Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele.
- ①②③④⑤ - 06. Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia.
- ①②③④⑤ - 07. Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor.
- ①②③④⑤ - 08. Fico chateado quando vejo uma criança ser agredida ou magoada
- ①②③④⑤ - 09. Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.
- ①②③④⑤ - 10. Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.
- ①②③④⑤ - 11. Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.
- ①②③④⑤ - 12. Muitas vezes, tento perceber os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.
- ①②③④⑤ - 13. Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.
- ①②③④⑤ - 14. Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança.
- ①②③④⑤ - 15. Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.
- ①②③④⑤ - 16. Quando vejo outra criança que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela.
- ①②③④⑤ - 17. Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.
- ①②③④⑤ - 18. Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.
- ①②③④⑤ - 19. Muitas vezes, sinto pena de outras crianças que estão tristes ou com problemas.
- ①②③④⑤ - 20. Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.

QUARTA PARTE

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
1- De um modo geral estou satisfeito comigo próprio				
2- Por vezes penso que não presto.				
3- Sinto que tenho algumas boas qualidades.				
4- Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.				
5- Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio.				
6- Por vezes sinto que sou um inútil.				
7- Sinto que sou uma pessoa de valor.				
8- Gostaria de ter mais respeito por mim próprio.				
9- De um modo geral sinto-me um fracassado.				
10- Tenho uma boa opinião de mim próprio.				

QUINTA PARTE

Em seguida, encontrarás uma série de opiniões sobre as diferenças e relações entre rapazes e raparigas assim como os conflitos que às vezes se produzem nas relações entre colegas, na família ou em outras relações sociais. Lê cada uma delas e pontua-as de 1 a 7, rodeando um círculo o número correspondente, tendo em conta que o 7 reflecte o máximo acordo e o 1 o mínimo acordo. As tuas respostas são confidenciais.

- 1 = mínimo acordo 7 = máximo acordo
- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ser forte e valente é mais importante para os rapazes do que para as raparigas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Quando um amigo(a) teu agride alguém que te aborreceu deves ficar do lado do teu amigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Uma solução aceitável para diminuir o desemprego seria não incentivar o trabalho da mulher fora de casa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. O homem que parece agressivo é mais atraente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Parece bem que os rapazes saiam com muitas raparigas, mas o contrário não. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Para o bem dos seus filhos, a mulher deve suportar a violência do seu marido ou companheiro, sem o denunciar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Justifica-se agredires alguém que te tirou o que era teu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. É correcto ameaçar, por vezes, os outros para que saibam que tens um carácter enérgico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. O problema da violência contra as mulheres, por parte dos seus maridos e companheiros, afecta o conjunto da sociedade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. O rapaz ou rapariga que tem medo de algum colega da escola é um cobarde. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Justifica-se que um homem agrida a sua mulher ou a sua namorada quando ela decide deixá-lo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Os professores(as) não devem intervir nas brigas que ocorrem entre os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. A violência faz parte da natureza humana, por isso sempre haverá guerras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

14. É correcto bateres em alguém que te tenha ofendido. 1 2 3 4 5 6 7
15. Os homens não devem chorar. 1 2 3 4 5 6 7
16. A violência que sofrem algumas mulheres por parte dos seus maridos ou companheiros acontece por eles não conseguirem reprimir os seus instintos biológicos. 1 2 3 4 5 6 7
17. Há que impedir a tendência de alguns jovens para levar facas para lugares de divertimento. 1 2 3 4 5 6 7
18. No caso de um dos pais ter de deixar de trabalhar para cuidar dos filhos conviria que fosse a mulher. 1 2 3 4 5 6 7
19. A mulher que parece frágil é mais atraente. 1 2 3 4 5 6 7
20. Se alguém mais forte que tu ameaça que te vai agredir não deves contá-lo a ninguém, porque te tornarias num denunciante. 1 2 3 4 5 6 7
21. Convém mostrar aos teus colegas que podes meter-te em brigas. 1 2 3 4 5 6 7
22. A prevenção da gravidez é responsabilidade das raparigas. 1 2 3 4 5 6 7
23. O melhor é que o homem assuma a responsabilidade nas principais decisões familiares. 1 2 3 4 5 6 7
24. Andar em brigas aos fins de semana faz com que estes sejam mais divertidos. 1 2 3 4 5 6 7
25. A maioria das violações que acontecem poderiam evitar-se se as vítimas se tivessem vestido de forma menos provocadora ou se não tivessem passado por zonas perigosas e fora de horas. 1 2 3 4 5 6 7
26. Há que castigar com dureza as crianças para corrigir a sua maldade natural. 1 2 3 4 5 6 7
27. Pode justificar-se que um aluno risque o carro de um professor que o tenha reprovado. 1 2 3 4 5 6 7
28. Sempre existirá violência contra as mulheres, como consequências biológicas ligadas ao sexo. 1 2 3 4 5 6 7
29. Quando uma mulher é agredida pelo seu marido, ela deverá ter feito algo para o provocar. 1 2 3 4 5 6 7

30. Um bom pai deve mostrar ao resto da sua família quem é que manda. 1 2 3 4 5 6 7
31. Se pedes ajuda os outros pensam que não vales muito. 1 2 3 4 5 6 7
32. A pena de morte devia ser abolida em todo o mundo. 1 2 3 4 5 6 7
33. Para um casal ter uma boa relação pode ser bom que a mulher às vezes seja submissa. 1 2 3 4 5 6 7
34. A violência que acontece dentro de casa é um assunto da família e não deve sair daí. 1 2 3 4 5 6 7
35. Se não retribuis os golpes que recibes dos outros pensarão que és um cobarde. 1 2 3 4 5 6 7
36. Às vezes pode ser necessário que os pais dêem uma bofetada nos seus filhos para que estes aprendam. 1 2 3 4 5 6 7
37. Se os pais escutam demasiado os seus filhos, estes podem tornar-se uns “queixinhas”. 1 2 3 4 5 6 7
38. Os rapazes ou raparigas que não têm amigos é porque não os querem ter. 1 2 3 4 5 6 7
39. As brigas entre jovens, que com frequência acontecem durante o fim de semana, são inevitáveis. 1 2 3 4 5 6 7
40. Deves meter medo a algumas pessoas para que te respeitem. 1 2 3 4 5 6 7

Obrigado pela tua participação!